

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Психологія та педагогіка:
необхідність впливу науки
на розвиток практики в Україні»**

26-27 лютого 2016 р.

**Львів
2016**

ББК 88+74(4Укр)я43
УДК [159.9+37.01](477)(063)
П 86

П 86 Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 лютого 2016 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – 140 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

ББК 88+74(4Укр)я43
УДК [159.9+37.01](477)(063)

© Автори статей, 2016
© Львівська педагогічна спільнота, 2016

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Дьяков Д. Г.

К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО НАРРАТИВА
В ХОДЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ..... 8

Черепаня Н. І.

ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 10

Якубович А. О., Шмиглюк О. Г.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ
З ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМЕЙ 12

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ

Ауман А. О.

ДО ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА В СТУДЕНТСЬКИХ АКАДЕМІЧНИХ ГРУПАХ 14

Бабинець Б. В.

КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА
В СИСТЕМІ ОСВІТИ 16

Борисенко В. М.

РОЗПІЗНАВАННЯ ЕМОЦІЙ ІНШИХ ЛЮДЕЙ ЯК СКЛАДОВА
ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 18

Гайдай Н. В.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 20

Железнякова Ю. В.

ДИСФУНКЦІОНАЛЬНІ СІМ'Ї ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ... 22

Іванова В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ ВІД ДОШКІЛЬНОГО
ДО МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 24

Іванцев Л. І.

ТЕХНІКИ ПРОГРАМУВАННЯ ТА ЗДІЙСНЕННЯ ЖИТТЯ ЯК ЗАСОБИ ПОБУДОВИ
ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО ЖИТТЄВОГО ПРОЕКТУ 27

Іванцев Н. І.

ДО ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБЛИВОСТЕЙ
САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ Й ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ 29

Ільяш А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИРІШЕННЯ ВІКОВИХ ЗАВДАНЬ ПІДЛІТКА 31

Остапенко Е. О.

АДАПТИВНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ..... 33

Пустовалов І. В.

ФЕНОМЕН СІМ'Ї ПОВТОРНОГО ШЛЮБУ У КОНТЕКСТІ ВПЛИВУ
НА РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ 35

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Мишко Н. М.

ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ,
ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ 37

Яценко А. В., Лозован Н. С.

ЗНАЧЕННЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ 39

Сойма Н. Д.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ
В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ 41

Шевчишена О. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ 44

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

Попелюшко Р. П., Граніч В. В.

СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ВИРОБНИЧОМУ КОЛЕКТИВІ..... 46

НАПРЯМ 5. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Азаркіна О. В.

ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ,
ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ 49

НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Байбакова О. О.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН У США 51

НАПРЯМ 7. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Барна Х. В.

ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ РОДИНІ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ..... 54

Бахмач Л. А.

А. М. АЛЕКСЮК ПРО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 56

Запотічна М. І.

КОРІННІ ЖИТЕЛІ КАНАДИ: ПРОБЛЕМА ТЛУМАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ 58

Засідатель Т. І.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ..... 61

Кравцова Н. Г.

АВАНГАРДНІ ЗАКЛАДИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США
ДОБИ ПРИСКОРЕНОЇ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ..... 65

Лисиця Д. Л. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ З ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЗУБНИХ ГІГІЄНІСТІВ	67
Мокляк В. М. РОЗВИТОК АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ, СХІДНОЇ ТА ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.	69
Петренко Л. М. ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА	71
Старостенко О. В., Кравчук М. Г., Димар Н. М. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ	73
Уйсімбаєва Н. В. ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	76
Хоменко А. В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВОЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ПАРАДИГМ ВИХОВАННЯ	77
Яворська Т. М. ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ БІБЛІОТЕКИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	80

НАПРЯМ 8. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Жаркова І. І. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	82
Малицька О. В. УРАХУВАННЯ ПРИОРІТЕТІВ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ВІДРОДЖЕННЯ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСАХ	84
Попенко Л. В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	86
Тупікова Г. А. КОБЗАРСЬКЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ.....	89
Turowska O. A. THE NOTION OF FREEDOM IN JÓZEF TISCHNER'S TEACHING ON UPBRINGING AND ITS ROLE NOWADAYS.....	90
Шерудило А. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕФЕКТИВНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	91
Шмир М. Ф. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ В СТУДЕНТІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	93

НАПРЯМ 9. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Бенца Я. В., Брижак Н. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО ПРИРОДИ
В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 96

Бражникова Т. Е.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ 98

Гучканюк А. М., Брижак Н. Ю.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 100

Довгоп'ят О. О., Тарасова Т. В.

НАВЧАННЯ ПИСЬМУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ 103

Дуброва О. В.

ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗООМОРФНИХ ТА ФІТОМОРФНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ... 105

Качмарчик С. Г.

УНІВЕРСАЛЬНА ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ 106

Лященко Т. М.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ..... 108

Несіна І. С.

ОРГАНІЗАЦІЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ..... 110

Пшенична Н. С.

ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ АТОМНОЇ ФІЗИКИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ
НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ 113

Репко І. П., Одарченко В. І.

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ 114

Кондратюк В. Є., Синиця Ю. П.

РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ..... 116

Спіцина А. Є.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ..... 118

Харитоновна О. О.

ДИДАКТИКА БАГАТОМОВНОСТІ ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМОК
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНІЙ ЄВРОПІ 120

НАПРЯМ 10. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Калінська О. П.

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ НА ПОВЕДІНКУ 122

Козубовська І. В., Повідайчик О. С. ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У КОМУНІКАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ.....	123
--	-----

НАПРЯМ 11. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Копенкіна Л. О. СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАГІСТРАТУРИ У КОНТЕКСТІ ДВОРІВНЕВОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ	126
--	-----

Лук'янова О. І., Лук'янова С. М. ЕЛЕМЕНТИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ	128
--	-----

Халемендик Ю. Є. ОРГАНІЗАЦІЙНІ І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ	130
--	-----

НАПРЯМ 12. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ

Купрієвич В. О. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	133
--	-----

Морозова М. Е. ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВУ ОРГАНІЗАЦІЇ	135
---	-----

Пашенко О. В. РОЛЬ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ	137
---	-----

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Дьяков Д. Г.
декан факультета психологии,
заведующий кафедрой общей и организационной психологии
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь

К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО НАРРАТИВА В ХОДЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

Дети с нарушениями зрения обнаруживают различные особенности в становлении и функционировании самосознания: противоречивость самооценки, сниженный уровень притязаний, неуверенность в своих возможностях, повышенный уровень ситуативной тревожности, внутреннюю конфликтность личности, зависимость самоотношения от мнения референтной группы [4, 6, 7, 8, 9 и др.].

Выявленные в ходе предпринятых ранее исследований особенности самосознания, затрудняющие процесс социализации такого ребенка, характеризуя самосознание с разных сторон, не позволяют, тем не менее, целостно увидеть явление «сознания себя» ребенком с нарушениями зрения. Такая возможность появляется при обращении к феномену, позволяющему не только вскрыть особенности самосознания ребенка, но и охарактеризовать процесс сознания в целом. В качестве такого феномена мы предлагаем рассматривать процесс самоидентификации. Важнейшим компонентом самоидентификации, согласно нашей модели, является построение автобиографического нарратива [2].

Несмотря на достаточно обширный материал исследований познавательной, эмоционально-волевой сферы, личности и деятельности детей с нарушениями зрения [4, 6, 7 и др.], закономерности становления самоидентификации у таких детей, равно как и проблемы организации автобиографической памяти в динамике этого процесса, остаются на данный момент практически неизученными.

Особую значимость изучение самосознания, единицей которого в рамках нашей модели выступает самоидентификация, приобретает в подростковом возрасте, поскольку становление самосознания представляет собой важнейшую линию в процессе социализации ребенка на этом возрастном этапе [5, 10].

Таким образом, *целью* нашего исследования становится определение возрастной динамики процесса конструирования автобиографического нарратива, организуемого слабовидящим подростком в ходе самоидентификации. *Гипотеза* исследования заключается в том, что слабовидящие подростки могут несколько отставать от подростков без нарушения зрения в развитии процесса построения автобиографического нарратива, составляющего чувственную основу самоидентификации, а также, что с возрастом этот показатель возрастает в обеих группах.

Методика исследования самоидентификации базируется на выстроенной в русле культурно-исторической психологии модели самоидентификации [1, 2 и др.]. В соответствии с ней, мы предлагаем определять *самоидентификацию как высшую психическую функцию личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к событиям индивидуальной истории как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое* [2].

Согласно нашей модели, важнейшей подфункцией самоидентификации правомерно определять аксиоматизационно-детерминированный отбор и последующее интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака (формирование идентификационных конструктов) [1, 2 и др.].

Участники исследования. Исследовательскую выборку составили 217 человек, дифференцированных на две группы по критерию наличия зрительного дефекта. Группа слабовидящих подростков с остротой зрения 0,05–0,2 (в соответствии с принятой в РБ

классификацией [3]) включала 68 человек, обучающихся в ГУО «Специальная средняя общеобразовательная школа № 188 г. Минска для детей с нарушениями зрения», а также в ГУО «Молодечненская школа-интернат № 2 для детей с нарушениями зрения». Из них 33 человека были в возрасте 11-13 лет ($M_e=12$), и 35 человек в возрасте 14-17 лет ($M_e=15$). Группа подростков без нарушений зрения состояла из 149 человек, обучающихся в средних общеобразовательных школах г. Минска. Из них 81 человек были в возрасте 11-13 лет ($M_e=12$), и 68 человек в возрасте 14-17 лет ($M_e=14$). Группы участников исследования были гендерно сопоставимыми ($\chi^2=1,67$; $df=1$; $p=0,20$).

Методика исследования. Изучение автобиографического нарратива слабовидящих подростков осуществлялось при помощи экспериментального задания «Исследование сформированности идентификационных конструктов», которое направлено на изучение способности к формированию автобиографического нарратива – «чувственной ткани» идентификационного конструкта, «фиксатора» определенной социокультурной практики, интегрирующего воспоминания о значимых событиях прошлого, связанных с преодолением затруднительных ситуаций в ходе реализации соответствующей практики [1, 2].

Процедура исследования. Данное задание предполагает работу с категориями, предложенными подростком в качестве ответов на вопрос «Кто Я» [1]. Участники исследования работали с двумя группами объемных геометрических фигур, которые предлагались в качестве объектов-заместителей феноменов взаимодействия субъекта с миром в разные периоды жизни. Для каждой из трех выбранных идентификационных категорий – субъективно наиболее значимых для участника ответов на вопрос «Кто Я» – предлагалось расположить во временной последовательности события жизни, в которых подросток проявил себя как носитель социальной роли, предполагаемой соответствующей категорией. Участник исследования мог выбрать как разные, так и одинаковые фигуры в любом количестве для того, чтобы облегчить себе процесс расположения во времени определенных событий жизни. Затем исследователь просил подростка составить на основе единства этих событий автобиографическое повествование.

Определение уровня сформированности идентификационных конструктов. Критерием полной сформированности данной подфункции (третий уровень ее развития) является нарративность индивидуальной истории субъекта, способность организовать во внешнем предметном плане обусловленное соответствующей социальной практикой единство разнесенных во времени событий взаимодействия с миром, что рассматривается в качестве символического свидетельства организующей функции знака как средства формирования идентификационного конструкта. На втором уровне развития данной подфункции участник исследования находит в пространстве своего опыта события, характеризующие его как актора соответствующей социальной практики в различные периоды времени, но оказывается не способен составить на их основе автобиографический нарратив. На первом уровне участник фиксирует события своей жизни, характеризующие лишь один из ее временных векторов. Наконец, нулевой уровень развития подфункции характеризуется неспособностью идентифицировать в сознании события, выступающие коррелятами осмысливаемой социальной практики.

Результаты. Данные, полученные в ходе выполнения участниками задания, показывают, что в возрасте 11-13 лет нормально видящие участники исследования ассоциируют отдельные содержания своего индивидуального опыта при помощи идентификационной категории, но оказываются неспособны к формированию автобиографического нарратива (преобладает 2-й уровень), тогда как после 14 лет последний ими успешно выстраивается (преобладает 3-й уровень) ($\chi^2=21,10$; $df=3$; $p=.0001$).

В группе слабовидящих ситуация несколько иная. Так, статистической значимости не достигают возрастные изменения подфункции формирования идентификационных конструктов у слабовидящих в период подросткового возраста ($\chi^2=6,21$; $df=3$; $p=.10$), несмотря на то, что в 11-13 лет преобладают первый и второй уровни развития этой подфункции, а к 14-17 годам более половины слабовидящих подростков выходят на второй уровень развития подфункции.

Сравнение групп по признаку нарушения зрения показывает, что в 11-13 лет слабовидящие подростки находятся на одном уровне развития данной подфункции самоидентификации ($\chi^2=4,85$; $df=3$; $p=.18$). К старшему подростковому возрасту в результате активного развития идентификационных конструктов в норме, появляются значимые

различия в уровне построения автобиографического нарратива детьми этой категории ($\chi^2=8.39$; $df=3$; $p=.0386$).

Выявленные различия в развитии самоидентификации объясняются, прежде всего, определенной социальной изолированностью, коммуникативной депривированностью и ограниченностью возможностей участия подростков с нарушениями зрения в социальных практиках, являющихся контекстом становления идентичности у их нормально видящих сверстников.

Список литературы:

1. Дьяков Д.Г., Радчикова Н.П., Малаховская Е.С. Исследование самоидентификации у лиц, страдающих шизофренией: количественный и качественный анализ // Сибирский психологический журнал. 2015. № 57. С. 102-123.
2. Дьяков Д.Г. Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции // Педагогическая наука и образование. 2015. № 2. С.11–18.
3. Ермолович З.Г., Лещинская Т.Л., Григорьева Т.А., Гриханов У.П. Интегрированное обучение детей с особенностями развития // Дзфекталогія. 1995. №. 1. С. 103–26.
4. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. СПб.: Каро, 2004. 231 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и самосознание. М., 1984. 335 с.
6. Курбанов Р.А. Исследование глубинных структур личности подростков с нарушением зрения. М.: Просвещение, 1996. 321 с.
7. Маевский Т. Слепые среди зрячих. Вильнюс, 1980. 251 с.
8. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М., 2000. 126 с.
9. Специальная психология: Учеб. пособие. Под ред. В.И. Лубовского. М., 2005. 464 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 31–41.

Черепаня Н. І.

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Пам'яттю з давніх-давен цікавилися філософи, психологи та фізіологи, але про явища пам'яті – складні, феноменальні – ще багато потрібно дізнатися. У Великій Радянській Енциклопедії сказано: пам'ять – це «здатність до відтворення минулого досвіду, одна з основних властивостей нервової системи, що виражається в можливості довгостроково зберігати інформацію про події зовнішнього світу та реакції організму й багаторазово вводити її у сферу свідомості та поведінки». Психолог А.Р. Лурія говорить про пам'ять: «Кожне наше переживання, враження та рух залишає певний відбиток, який зберігається достатньо довгий час і при відповідних умовах проявляється знову, стає предметом свідомості. Тому під пам'яттю ми розуміємо запис, зберігання й відтворення відбитків минулого досвіду, що дає людині можливість накопичити інформацію і мати справу зі слідами минулого досвіду після того, як явища, що породили їх, зникли».

Упродовж історії психології створено чимало теорій, які мають пояснити сутність і закономірності пам'яті. Вони формувалися в рамках певних напрямків психології і тому розв'язували проблему з позицій притаманних останнім методологічним принципам. Поширеними серед них є асоціативна, гештальтпсихологічна, біхевіористична, когнітивна і діяльнісна теорії пам'яті [1, с. 137].

Асоціативна теорія – виразник асоціанізму, напрямку, який виник ще на філософському етапі історії психології (Аристотель). Пояснювальним принципом для нього стало поняття асоціації (лат. *associatio* – сполучення, з'єднання) – зв'язку між психічними явищами. Стосовно пам'яті такі зв'язки встановлюються між окремими частинами матеріалу, що

запам'ятовується чи відтворюється. І справді, щось пригадуючи, людина нібито відшукує зв'язок між наявним матеріалом і тим, який потрібно відтворити.

Було встановлено такі закономірності утворення асоціацій, як схожість (матеріал запам'ятовується й відтворюється завдяки зв'язку з матеріалом подібного змісту), суміжність (матеріал запам'ятовується й відтворюється шляхом поєднання попереднім матеріалом), контраст (матеріалом пам'яті стає те, що відрізняється від матеріалу, який зберігається). При цьому має значення ступінь віддаленості асоціації: що меншим він є (наприклад, у випадку безпосереднього, причинно-наслідкового зв'язку), то краще запам'ятовується й відтворюється матеріал. Ця теорія знаходить своїх прихильників і в наші дні, але вона не пояснює істотних характеристик людської пам'яті, зокрема таких, як вибірковість (матеріал, що асоціюється, запам'ятовується далеко не завжди) та залежність процесів пам'яті від особливостей організації матеріалу [1, с. 559].

Гештальтпсихологічна теорія долає останній недолік і засвідчує, що не лише сприймання, а й пам'ять значною мірою визначається будовою її предмета. Відомо, наприклад, що безглуздий, погано структурований матеріал запам'ятовується дуже важко, натомість добре організований – легко, практично без повторень. Цікаво, що навіть тоді, коли матеріал об'єктивно не має чіткої структури, він нерідко розчленовується або об'єднується індивідом шляхом ритмізації, симетризації тощо, тобто індивід сам прагне перебудувати його з тим, щоб краще запам'ятовувався. Проте не тільки організація матеріалу визначає ефективність пам'яті.

Біхевіористична теорія підкреслює роль вправ, необхідних для закріплення матеріалу, і знаходить останнє подібним до процесу формування рухових навичок під час навчіння. Установлено також, що закріплення відбувається шляхом поступового підвищення ефективності, проте з негативним прискоренням. Зокрема, через певний час настає затримка ефективності. Таке явище, напевне, пояснюється закономірними стрибкоподібними змінами, що, наростаючи, супроводжують формування навички.

Когнітивна теорія підходить до пам'яті як до сукупності різноманітних блоків і процесів переробки інформації. Одні з таких блоків забезпечують виокремлення та розпізнавання характерних рис інформації, другі – побудову когнітивної карти (схеми), яка дає змогу орієнтуватися в особливостях інформації, треті – утримуванні інформації впродовж якогось (короткого чи тривалого) часу, четверті – представлення її в певній формі. За теорією, процесами переробки інформації є: увага, повторення, об'єднання, доповнення, зміна тощо. Вони регулюють перебіг інформації в межах блоків та між ними, відповідають за її кодування, збереження й представлення. Проте, як і названі вище, ця теорія не враховує активності індивіда стосовно матеріалу – предмета його пам'яті [2, с. 328].

Діяльнісна теорія виходить з аналізу особливостей взаємодії індивіда з предметом пам'яті. З її позицій, закономірності пам'яті визначаються не тільки зв'язком між елементами матеріалу, його організацією чи процесами закріплення й обробки, а, головним чином, тим, що робить індивід з цим матеріалом і яке місце він посідає в структурі його діяльності. Ця теорія не заперечує досягнень інших теорій і дозволяє використовувати їх під час пояснення природи та закономірностей пам'яті.

У межах теорії, пам'ять, як і інші складові пізнавальної діяльності, розглядається як ланка активного зв'язку людини зі світом. У своїй характерній формі це мнемічні дії, спрямовані на запам'ятовування чи відтворення певного матеріалу. Це аналіз, синтез, повторення, перегруповування, виділення інформативних ознак і побудова в такий спосіб мнемічного образу (уявлення) – ідеальної форми матеріалу. Як і образ узагалі, мнемічний образ є продуктом взаємодії суб'єкта з об'єктом, а тому він не безсторонній, відображає не лише матеріал, а й ставлення до нього суб'єкта, несе в собі його індивідуальність. Однак це засіб, користуючись яким індивід взаємодіє зі світом, живе.

Діяльнісну природу пам'яті засвідчує аналіз закономірностей її розвитку. Виявляється, людина поступово оволодіває своєю пам'яттю, вчиться керувати нею. Принаймні, історіогенез пам'яті – це шлях переходу від зовнішніх дій із матеріалом до внутрішніх, тобто шлях інтеріоризації.

Історіогенез і онтогенез пам'яті йде через розвиток запам'ятовування за допомогою зовнішніх знаків-стимулів. З часом ці стимули інтеріоризуються й стають внутрішніми засобами, користуючись якими індивід починає керувати своєю пам'яттю. Це якісно змінює саму пам'ять: вона перетворюється на складно організовану активність, яка обслуговує процес пізнання індивідом дійсності. Звичайно, він може мати гарну природну пам'ять, але

вона істотно не визначатиме його життя. Це не завжди усвідомлюється їй, напевно, тому люди полюбують скаржитися на вади своєї пам'яті [2, с. 198].

Значення пам'яті в житті людини дуже велике. Абсолютно все, що ми знаємо, уміємо, є наслідком здатності мозку запам'ятовувати і зберігати в пам'яті образи, думки, почуття, рух і його системи. Людина, яка б не мала пам'яті, знаходилася б усе життя в стані новонародженого, була б істотою, яка не здатна нічому навчитися, а її дії визначалися б лише інстинктами.

Із того, що ми запам'ятовуємо, переживаємо, робимо, і т.д. частина зовсім не запам'ятовується, частина зберігається в пам'яті лічені секунди і хвилини, а дещо залишається на роки і навіть на все життя [3, с. 213].

Пам'ять, таким чином, – явище складної природи, що має свій філогенез, історіогенез й онтогенез. Але в усіх випадках її розвиток зумовлено ускладненням діяльності живої істоти.

Список літератури:

1. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Память примитивного человека. Культурное развитие специальных функций: память // Психология памяти. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М: ЧеР, 1998. – с. 816.
2. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии./ А.Н.Леонтьев – М.: Смысл, 2004. – с. 512.
3. М'ясоїд П.А. Загальна психологія / П.А. М'ясоїд / Навч. посібник. – К. : Вища шк., 2000 – 479 с.

Якубович А. О.

*студентка соціально-психологічного факультету
кафедри соціальної та практичної психології*

Шмиглюк О. Г.

*асистент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Сучасне життя ставить перед людьми вимоги щодо освоєння все нових технологій. Окрім життєвої необхідності, поширення та розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, має і вторинні, негативні впливи. Динамічне використання нових засобів телекомунікації, зокрема Інтернету як потужного глобального інформаційного ресурсу, приваблює широкі верстви населення незалежно від віку, освіти та соціального статусу. Що призводить до формування в суспільстві групи інтернет-фанатів.

Аналізуючи дослідження «Фонду інтернет-розвитку», проведене Г.В. Солдатовою, О.С. Гостимською, Е.Ю. Кропалевою, було визначено коло потреб, які підлітки задовольняють за допомогою інтернету. Серед них: потреба у автономії і самостійності (у процесі соціалізації ця потреба передбачає, насамперед, прагнення до незалежності від своїх батьків); потреба у самореалізації і визнанні; потреба у визнанні і пізнанні; задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у належності до групи за інтересами, у коханні; потреба у володінні; пізнавальна потреба, яка сприяє досягненню визнання із боку однолітків і самореалізації [6, ст. 78].

Так як, важливим фактором формування інтернет-залежності підлітків є незадоволення основних потреб, ми акцентуємо увагу на проблемах сім'ї, як основного соціального інституту, що впливає на формування особистості. Варто відмітити роботи вітчизняних та закордонних вчених, які займалися вивченням проблеми неповних сімей: Ю.Е. Альошина, А.Д. Андреева, К. Аронс, Е. Бене, В.Н. Дружинін, А.М. Елизаров, А.І. Захаров, Л.Ф. Обухова, В. Сатир, К. Хорні та інші [1, ст. 88. 2, ст. 14. 3, ст. 65. 4, ст. 54. 5, ст. 40. 7, ст. 110].

За останні роки різко збільшилось число дітей, які виховуються в неповних сім'ях, де, у переважній більшості, вихователем є мати. Життя й умови виховання дитини в неповній сім'ї мають явну специфіку й істотно відрізняються від життя дитини в повній сім'ї.

Враховуючи масовий характер такого явища, як неповна сім'я, актуальним стає питання про те, чи є неповна сім'я чинником розвитку інтернет-залежності у підлітків

Наше дослідження, проводилося з учнями-підлітками 7-х класів, в м. Андрушівка. Вибірка становила 58 осіб. Нами було використано методику К. Янг, адаптовану А. Буровою. В основу дослідження покладено припущення про те, що у дітей, які виховуються у неповних сім'ях рівень інтернет-залежності буде вищий ніж у дітей з повних сімей. За результатами нашого дослідження можна зробити такі висновки:

1. Інтернет-залежність являє собою особистісну характеристику як сукупність когнітивних, емоційних та фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки. Основні фактори Інтернет-залежної поведінки поділяються на: психологічні, соціально-психологічні та соціальні.

2. Міра прояву Інтернет-залежної поведінки у підлітків залежить від індивідуально-психологічних (індивідуальні особливості підліткового віку) та мікросоціальних (психологічні труднощі і ускладнення, що породжені найближчим соціальним оточенням) чинників, які не виступають ізольовано один від одного, а існують у взаємозв'язках та взаємозалежностях.

3. Важливим фактором для формування особистості підлітка є наявність обох батьків. Неповна сім'я є найбільш проблематичною й уразливою у виховному плані. Нерідко атмосфера неповної сім'ї робить більше високим ризик прилучення дітей до алкоголю й зловживання ним. Структура сім'ї впливає на формування ціннісних орієнтацій і трудових установок дітей. Обмежені виховні можливості неповної сім'ї породжуються факторами матеріального, педагогічного й морально-психологічного порядку.

4. За результатами нашого дослідження за тестом К. Янг ми можемо порівнювати рівень інтернет залежності підлітків з повних та неповних сімей: у досліджуваних 13 учнів з повних сімей (42%) мають низький рівень інтернет-залежності, 12 учнів (38%) – середній рівень інтернет – залежності та 6 учнів (20%) високий рівень інтернет залежності, це означає, що ці учні інтернет-залежні, у них виявлені значні проблеми у зв'язку з використанням Інтернету, вирішення яких можливе з допомогою фахівця. Що стосується учнів з неповних сімей, то тільки у 6 учнів (22%) виявлений низький рівень інтернет-залежності, у 8 учнів (30%) – середній рівень інтернет-залежності та у 13 учнів (48%) – високий рівень інтернет-залежності.

Отже, ми бачимо, що кількість інтернет-залежних підлітків є значно вищою саме у неповних сім'ях, відмінність складає 28%. Таку різницю ми можемо пояснити тим, що важливим фактором для правильного зростання дитини в сім'ї є наявність обох батьків, що впливає на задоволення основних потреб людини.

5. Отже, наша гіпотеза підтвердилась, існують відмінності у рівні інтернет-залежності дітей з повних та неповних сімей, у дітей, що виховуються у неповних сім'ях рівень інтернет-залежності буде вищий ніж у дітей з повних сімей

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо розробку корекційної програми з подолання Інтернет залежності в підлітковому віці.

Список літератури:

1. Андреева А.Д. Как помочь ребенку пережить горе: Психол. консультация // Вопр. психол. – 1991. – №2. – с. 87-96.
2. Антонов, А. И., Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М.: МГУ, 2001. – С. 14.
3. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Вестник Московского Университета. Психология. Сер.14-1987. – №2. – С. 60-72. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: КСП, 1996.
4. Захаров А. И. К изучению роли аномалий семейного воспитания в патогенезе невротов детского возраста. – В кн.: Невроты и пограничные состояния. – Л., 1972, с. 53-55.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 34-65
6. Солдатова, Г.В., Гостимская, О.С., Кропалева, Е.Ю. Пойманные одной сетью. Что школьники делают в Интернете и каким рискам они подвержены // Дети в информационном обществе. – М.: Фонд Развития интернет. – 2010. – № 3.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс, 1993.

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ

Ауман А. О.
студентка

Науковий керівник: Кузнєцова Л. М.
кандидат психологічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА В СТУДЕНТСЬКИХ АКАДЕМІЧНИХ ГРУПАХ

Проблема лідерства – одна з кардинальних проблем соціальної психології. Лідер – особистість, що користується визнанням та авторитетом в групі і за якою група визнає право приймати рішення про дії у важливих ситуаціях, бути організатором діяльності групи і регулювати відносини в ній. На сьогодні вкрай важливо виявляти і максимально ефективно використовувати лідерський потенціал особистості для врегулювання гострих соціальних проблем, наведення ладу в усіх сферах суспільного життя.

Так, вища школа готує не тільки фахівців у певній професійній сфері, а ще і формує сильних особистостей, конкурентоздатних на ринку праці в умовах сьогодення. Звісно, лідерський потенціал студента є запорукою його високої конкурентоздатності, а відповідні особистісні якості суттєво полегшують самореалізацію в усіх сферах суспільного буття. Особливо актуально це для майбутніх педагогів, психологів, юристів, соціальних працівників, менеджерів тощо, адже їхній фах вимагає бути сильною особистістю – лідерами у взаємодіях з учнями чи клієнтами.

Лідерство – це виникнення особливого статусу у керівника або іншого члена групи. Цей статус характеризується стосунками, в основі яких лежать довіра, авторитет, визнання високого рівня кваліфікації, готовність підтримувати в усіх починаннях, особисті симпатії, спроможність вчитися й переймати досвід [3]. Лідерство характеризує відносини між членами групи, серед яких завжди є особистість, що користується особливим авторитетом і довірою. Ця довіра народжується як результат людських якостей, кваліфікації, ставлення до справи й до людей індивіда з особливим статусом у групі –неформальним лідером. Отримання ним владних повноважень значно підсилює продуктивність виконання групових завдань, прискорює роботу, підвищує ефективність організації, спрощує управління колективом [4].

Світове визнання одержали теорії та моделі лідерства, розроблені Е.С. Танненбаумом, Ф.І. Вешлером і Т.Г. Масариком, П.Ф. Друкером, Е.Ф. Фідлером, В.В. Врумом, В.Я. Йеттоном, М.Х. Месконом, Ю.Х. Херсі, К.Ю. Бланшардом та ін. В Україні та Росії проблематиці лідерства присвятили свої наукові пошуки Ф.Н. Хміль, В.С. Лозниця, О.С. Виханський, В.Р. Веснін, Л.І. Уманський. Втім, проблема лідерства в студентських академічних групах залишається не досить вивченою, особливо в питаннях щодо особистісних якостей, які визнаються сучасним студентством як лідерські і сприяють здобуттю високого соціального статусу в молодіжному середовищі, а пізніше стають запорукою повноцінного самоствердження в «дорослому» житті. Відповідно **метою** нашої статті є складання типового «профілю особистості лідера» студентської групи та визначення міри розвитку лідерського потенціалу у сучасних студентів.

Лідер – це член групи, який добровільно взяв на себе значну міру відповідальності у досягненні групових цілей, веде групу, стимулюючи досягнення групових цілей і виявляючи при цьому більш високий рівень активності порівняно з іншими членами групи [1]. То яка ж особистість може стати лідером? За науковою позицією Хміля Ф.Н., лідером може стати та особистість яка володіє такими якостями: здатність приймати рішення і нести за них відповідальність; уміння визнавати свої помилки; організаторські і комунікативні здібності; поєднання впевненості в собі і врівноваженості [2, с. 58-59]. Втім, існують дві протилежні точки зору на проблему лідерських якостей. Згідно із першою, людина має народитися

лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає в тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього й потрібні певні природжені задатки [6].

За сучасними науковими даними [6, с. 7-16], можна виокремити п'ять підструктур (одиниць) особистості лідера: біопсихічну, індивідуальні особливості психічних процесів, досвід, спрямованість, здібності. Відповідно виділяються такі лідерські якості: авторитетність, активність, вимогливість, витривалість, ініціативність, інтелект, компетентність, комунікативність, креативність, критичність, надійність, наполегливість, незалежність, оптимізм тощо [2].

Таким чином, ми з'ясували, що ефективне лідерство забезпечується наявністю в особистості лідерських якостей – індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей, що впливають на групу і сприяють досягненню мети. Мова йде про своєрідний лідерський ресурс, який доповнює формальні владні повноваження керівника та підвищує успішність реалізації ним управлінських функцій, що позитивно позначається і на емоційній атмосфері в колективі, сприяє підвищенню його згуртованості, попередженню та вирішенню міжособистісних конфліктів [5, с. 50-61]. Саме цей ресурс втілює ціннісний потенціал особистості, вкрай важливий для максимальної самореалізації індивіда в системі соціальних стосунків.

Відповідно розвиток лідерського ресурсу, тобто окреслених вище індивідуальних і соціально-психологічних якостей, має бути однією зі складових професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Але якою мірою сучасна молодь наділена відповідними задатками – лідерським потенціалом?

Ми провели експеримент серед студентів 3-го курсу Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (вибірка – 41 респондент), застосувавши дві психодіагностичні методики, призначені для виявлення лідерських і організаторських здібностей: опитувальники «Діагностика лідерських якостей» (автор Е.Жаріков, К.Крушельницький) і «Експрес-діагностика організаторських здібностей». Згідно з одержаними результатами, низький рівень розвитку лідерських якостей мають 63,4% досліджуваних, середній рівень – 24,4% і високий – 12,2% студентів. Відповідно низький рівень розвитку організаторських здібностей мають 17,07% респондентів, середній рівень – 65,8%, високий – 17,07%.

Наведені дані засвідчують, що сучасним студентам потрібно активно удосконалювати свої лідерські якості та організаторські здібності, щоб зайняти гідне місце в соціальній ієрархії і максимально реалізуватись у професії. Причому, якщо здібності організатора у переважній більшості розвинуті на посередньому (достатньому) рівні, то над якостями лідера необхідно напружено працювати. Втім, про які саме якості доцільно говорити в контексті ціннісних пріоритетів та ідеалів сучасної молоді?

Провівши анкетування засобами авторської анкети «Яким має бути ідеальний староста вашої групи?», ми встановили, що для того, аби стати неформальним лідером, необхідно володіти такими якостями: мати хороше почуття гумору, бути лідером у навчанні, бути завжди старанною, доброю людиною, вміти і намагатись підтримати кожного з групи, хто звернеться за допомогою у складній ситуації. А найбільш цінними якостями лідера («ідеальної старости») студенти вважають відповідальність, дотримання свого слова, дружелюбність та доброту.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що для сучасних студентів важливий досвід лідерства в академічній групі. адже це своєрідний «тренувальний майданчик» для майбутньої професійної діяльності і «стартова площадка» подальшого кар'єрного росту. Тому в навчально-виховному процесі вищої школи мають бути передбачені заходи на всіх рівнях (університету, факультету, академічної групи), спрямовані на стимулювання лідерських амбіцій і мотивів студентів, розвиток людяності (тут важливий відповідний психологічний клімат вишу) та вольових якостей, вправління організаторських здібностей.

Список літератури:

1. Адиар Д.В. Эффективное лидерство / Д.В. Адиар. – М., 2003. – С. 100-119
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1997. – С. 58-59
3. Бёрн Е.С. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп / Е.С. Бёрн. – Екатеринбург: Издательство «Литур», 2001. – С. 38-39

4. Менечетти А. Психология лидера / А.Менечетти / Пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». Изд-во 4-е, дополн. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 256с.
5. Максименко С.Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. – С. 7-16
6. Штанько Н.А. Лідерство як соціально-психологічний феномен / Н.А. Штанько // Юридична психологія та педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 50-61

Бабинець Б. В.

методист

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна

КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Системна робота із створення психологічної служби в освітній галузі розпочалася в Україні з 1991 р., коли в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України був створений окремий підрозділ – Центр психологічної служби в системі освіти.

Сьогодні психологічна служба в навчальних закладах відіграє важливу роль в організації навчально-виховного процесу, формуванні особистості кожного учня.

Шкільна психологічна служба працює за двома основними напрямками: актуальний і перспективний. Актуальний напрямок орієнтований на вирішення щоденних проблем, які виникають у навчально-виховному процесі; у формуванні особистості, її поведінки, спілкуванні. Перспективний напрямок спрямований на розвиток індивідуальності кожного учня, на формування його готовності до творчої діяльності в суспільстві. Важливе завдання психологічної служби – створення психологічних умов для розвитку здібностей учнів, гармонійного формування їх особистості.

Звичайно, ці два напрямки взаємозв'язані і підпорядковані досягненню основної мети діяльності психологічної служби – формуванню психологічної готовності до життєвого самовизначення кожного учня.

Психологічна готовність до життєвого самовизначення включає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур самосвідомості; розвиток потреб, моральних установок, ціннісних орієнтацій; б) становлення індивідуальності як результату розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним учнем. Психологічна готовність передбачає певний рівень зрілості особистості, сформованість механізмів, які забезпечують можливість безперервного росту і розвитку особистості [1; 2]

Проблеми, які доводиться вирішувати психологічній службі школи, надзвичайно різноманітні: робота з невстигаючими учнями, вирішення конфліктів в колективі, попередження девіантної поведінки учнів, налагодження продуктивних взаємовідносин, профорієнтаційна робота тощо.

Велике значення у вирішенні завдань психологічної служби має професійне спілкування шкільного психолога.

Зазвичай у спілкуванні виокремлюють три взаємопов'язаних аспекти: комунікативний – обмін інформацією між індивідами, її уточнення, розвиток; інтерактивний – організація взаємодії суб'єктів, які спілкуються, тобто обмін не тільки знаннями, думками, ідеями, але й діями у процесі побудови спільної стратегії взаємодії; перцептивний – процес взаємного сприймання й розуміння співрозмовників, пізнання ними один одного [3; 4; 5].

Відповідно, розрізняють такі функції спілкування: інформаційно-комунікативну, яка охоплює процеси формування, передачу та прийому інформації; регуляційно-комунікативну, яка передбачає регуляцію поведінки, спільної діяльності в процесі взаємодії людей; афективно-комунікативну, яка характеризує емоційну сферу людини, де проявляється її ставлення до навколишнього середовища.

Спілкування психолога в процесі професійної діяльності може бути: особистісно-орієнтованим (передбачає безпосереднє спілкування психолога з конкретним учнем, має діловий характер); груповим тематично-орієнтованим (вирішення проблем, які постали перед

конкретною групою учнів); формально-рольовим (передбачає встановлення зв'язків між людьми, яким властиві певні ролі (психолог – учень). Учасники комунікативного процесу виконують конкретні функції стосовно один одного, їх відносини в процесі взаємодії є діловими.

Різні особистісні контакти між близькими знайомими, колегами, родичами становлять сферу неформального спілкування психолога, проте іноді в процесі тривалих контактів психолога і конкретного учня у професійній діяльності теж може мати місце неформальне спілкування.

У процесі професійного спілкування психолога з учнем можна виокремити певні етапи:

1. Прогностичний етап, який характеризується моделюванням ситуації спілкування і підготовкою до спілкування.

2. Організаційний етап, який характеризує початковий період безпосереднього спілкування з учнем, виявлення проблем.

3. Рефлексивний етап передбачає осмислення результатів початкового періоду спілкування, корекцію дій (в разі потреби) і моделювання подальших етапів роботи.

4. Реалізація планів стосовно вирішення проблеми в процесі взаємодії психолога й учня.

5. Аналітичний етап – рефлексія результатів спілкування, пошук нових шляхів комунікативної взаємодії у випадку, якщо проблеми не вдалося успішно вирішити.

Коротко проаналізуємо вищезгадані етапи процесу професійного спілкування.

Прогностичний етап є дуже важливим, оскільки попереднє планування майбутнього спілкування допомагає конкретизувати більш-менш достовірну картину спілкування, обрати відповідну методику соціально-психологічного впливу. Одночасно прогнозується можливе сприймання учнем самого психолога, оскільки від першого враження в значній мірі залежать результати подальшої взаємодії.

Не менш важливим і відповідальним є початок налагодження безпосередніх контактів, організація продуктивного спілкування. Тут все має значення у поведінці психолога, його зовнішньому вигляді, спілкуванні, тому що надзвичайно важливим є ефект першого враження. В психології добре відомий цей ефект, який полягає в тому, що на основі першого враження про людину формується доволі стійкий стереотип її подальшого сприймання.

В процесі спілкування очікування комунікантів знаходять своє повне (часткове) підтвердження, або ж не підтверджуються і виникає взаємне розчарування. Тому велике значення має етап рефлексії, визначення допущених помилок, пошук нових більш ефективних способів взаємодії психолога з клієнтом.

Четвертий етап, фактично, і є основним етапом професійного спілкування. Це – етап реалізації завдань вирішення проблеми, який передбачає конкретизацію спланованої заздалегідь моделі комунікативної поведінки в процесі спілкування, закріплення характеру відносин між психологом і конкретним учнем, активізацію участі учня у вирішенні проблеми.

Нарешті, останній етап – підведення підсумків комунікативної взаємодії, осмислення отриманих результатів, порівняння їх із передбачуваними, аналіз комунікативної поведінки і власної з точки зору реалізації мети і завдань спілкування.

В процесі спілкування важливу роль відіграє установка на спілкування – своєрідна програма дій і поведінки, стійка налаштованість на комунікативну діяльність, яка в значній мірі визначає відносини між психологом і учнем. Безперечно, психолог повинен намагатися сформулювати у себе позитивну установку на спілкування, яка передбачає доброзичливе ставлення до людей, віру в їх можливості. Іноді це нелегко зробити, тому що якийсь конкретний учень може викликати антипатію як особистість, іноді доводиться спілкуватися з приводу необґрунтованих скарг і претензій, проте саме в цьому і проявляються особливості професійного спілкування, що фахівець не може дозволити собі прояви антипатії до партнера.

Формуючи установку на майбутнє спілкування, слід враховувати наступні моменти: установка завжди повинна бути оптимістичною; негативна установка не дозволить встановити взаємовідносини з учнем, сприятливі для позитивного вирішення його проблем; установка на спілкування повинна оновлюватися перед повторними зустрічами.

Установка на спілкування формується з врахуванням загальних цілей професійної діяльності, її конкретних завдань на даному відрізку спілкування. Водночас установка відображає загальну професійну спрямованість особистості психолога, його ставлення до спілкування, творче самопочуття. Таким чином, установка визначається, з одного боку, особистісним ставленням психолога до діяльності, до кожного конкретного учня, з іншого – реальними умовами та особливостями майбутнього спілкування, завданнями, які необхідно вирішувати.

Правильна психологічна установка на продуктивне спілкування характеризується постійною готовністю до контакту, позитивними очікуваннями, бажанням досягти взаєморозуміння, а в разі потреби, продовжити спілкування під час наступної зустрічі.

Список літератури:

1. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимов и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической службы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие / А.В. Соколов. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
4. Аминов И.И. Психология делового общения / И.И. Аминов. – М.: Омега-Л., 2006. – 304 с.
5. Чмут Т.К. Культура спілкування: Навч. посібник для студ. і викл. вищих навч. закладів / Т.К. Чмут. – Хмельницький: ХІРУП, 1999. – 174 с.

Борисенко В. М.

аспірант, викладач кафедри практичної психології

Класичний приватний університет

м. Запоріжжя, Україна

РОЗПІЗНАВАННЯ ЕМОЦІЙ ІНШИХ ЛЮДЕЙ ЯК СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Феномен «розпізнавання емоцій інших людей» передбачає розуміння особистістю емоцій іншої людини, яке включає, на думку Д. Люсіна, здатність: встановити факт наявності емоційного переживання іншої особи; ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, які викликали дану емоцію, і наслідки, до яких вона може призвести [6, с. 23].

Є. Ільїн стверджує, що розпізнаються емоції інших людей за певними ознаками. До них в першу чергу відноситься мовлення, інтонації, мімік, жестикуляція, динаміка рухів [4, с. 243].

Здатність пояснювати емоції за допомогою мовлення досліджували Т. Корнєва і Є. Бажин, С. Колимба, А. Борисова, В. Манеров та ін., які довели, що ця здатність залежить від особливостей особистості і виявили, що люди з підвищеним рівнем хвилювання, обережні у контактах з іншими людьми, тому вони, як правило, намагаються пояснити свої емоції за допомогою слів, за рахунок чого краще розпізнають їх у словесному вираженні. Так, М. Павлікова і М. Новікова довели, що матері здатні впевнено розпізнавати у звуках своїх новонароджених малюків їх емоційний зміст незалежно від того, є в них досвід спілкування з дітьми чи ні [7, с. 178-179]. Підлітки, за дослідженнями В. Куніциної [7, с. 106-115], найбільш виразно емоційні реакції проявляють через динаміку рухів (44% опитаних), через інтонації у мовленні (14% опитаних). У розпізнаванні емоцій дорослими людьми найменше помилок, за дослідженнями Т. Корнєвої і Є. Бажина [5, с. 293-299], допускається у випадку гніву і спокійного стану людини, у інших випадках емоційний стан розпізнається слабше. Вони також довели, що точність розпізнавання емоцій інших людей залежить від характеру професійної діяльності. М. Салій-Ануфрієнкова [8, с. 126], зокрема, експериментально довела, що ставлення особи до інших пов'язана із ставленням до самої себе і найвиразніше проявляється саме у відносинах з незнайомими або малознайомими людьми і тим чіткіше, чим більше значущі для неї ці відносини.

Важко розпізнавати емоції у осіб, як показала у своїх дослідженнях І. Переверзева, зі схильністю до негативних емоційних переживань, бо вони, як правило, стримують їх вираження. А тих, хто здатний розпізнавати емоції інших, Д. Гоулман цю здатність називає соціальною чутливістю, завдяки якій людина розпізнає і розуміє навіть невисловлені почуття та емоції інших людей. Хоча, як доводить І. Андрєєва [1, с. 78-86], процес розпізнавання і розуміння емоцій інших у окремих людей супроводжується труднощами, найбільш поширеними серед яких вона називає такі:

зосередженість на власній особистості, що знижує здатність помічати і розуміти емоційний стан інших людей;

почуття власної зверхності над іншими;

– почуття тривоги, пов'язане з вираженими емоційними станами інших.

І. Андрєєвою [1, с. 216-223] встановлено, що в основному труднощі пов'язані з їх вербалізацією – повідомленням партнеру про свої почуття і емоції. В такому випадку вона радить уточнювати стан партнера до тих пір, поки він детально не пояснить свій емоційний стан та причину його виникнення.

Виділено ознаки здатності особи пояснювати значення своїх емоцій, а саме:

– різні емоції потребують різного словесного пояснення за змістом;

– чіткість пояснення значення емоцій залежить від словникового запасу людини;

– пояснення, як правило, включають вибір найбільш широко розповсюджених термінів, які часто не зовсім точно відповідають даній емоції;

– мовленнєві висловлювання, як правило, супроводжуються мімікою, жестами, рухами, інтонаціями, які уточнюють словесні пояснення;

– в структуру вербальних пояснень входять судження, які характеризують спілкування людини, що знаходиться у певному емоційному стані, її рівень комунікативності.

В цілому, слід зазначити, що вербалізація емоцій і здатність їх виражати невербальними способами стає все актуальнішою. Це, як стверджує В. Зарицька, обумовлено тим, що технократичний розвиток світу, максимально прогнозоване життя залишає мало місця для живого спілкування між людьми, в процесі якого вони діляться своїми переживаннями [3, с. 81].

Думка В. Зарицької підтверджується дослідженнями Т. Дуткевич і О. Савицької [2, с. 71], які наголошують на необхідності розвитку такої особистісної якості, як діалогізм, тобто здатність і готовність до діалогу у будь-якій напруженій ситуації.

Мовленнєвий діалог, на нашу думку, повинен супроводжуватися позитивними емоційно вираженими невербальними засобами, що посилює значущість словесного вираження емоцій і позитивно впливає на результативність спілкування і допомагає регулювати подальший появу емоцій у співрозмовника.

І Андрєєвою [1, с. 216-223] встановлено, що, зокрема, студенти з високим рівнем емоційного інтелекту в цілому, здатні розуміти свої і чужі емоції і управляти ними, завдяки здатності швидко встановлювати глибокі і тісні емоційні контакти з людьми, завдяки схильності сприймати природу людини в цілому як позитивну.

Отже, розпізнавання емоцій інших людей нами визначається як здатність швидко встановлювати контакти з іншими людьми, розпізнавати емоції інших за невербальними ознаками, пояснювати емоції інших за допомогою мовлення, позитивно впливати на емоції інших і регулювати їх прояв.

Список літератури:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Дуткевич Т.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності /Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
3. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: [Монографія] / В.В. Зарицька. – Запоріжжя: КПУ, 2010. – 304с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – С. 242-244.
5. Корнева Т.В. 87.О роли профессионального и полового факторов в аудиторской оценке эмоционально-окрашенной речи / Т.В. Корнева, Е.Ф. Бажин // Проблемы космической биологии. – М., 1997. – Т. 34. – С. 293-299.
6. Люсин Д.В. (95) Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин / Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
7. Павликова М.И. 96. Оценка состояния ребенка по его звуковым сигналам / И. Павликова, М.А. Новикова // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. – СПб., 2000. – С. 178-179.
8. Салій-Ануфрієнкова М. 98.Рівень самооцінки та соціального інтелекту як фактор міжособистісних стосунків / М. Салій-Ануфрієнкова // Соціальна психологія. – 2007. – № 1. – С. 123-131.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розвиток міжнародних стосунків України з іншими державами світу на культурному, економічному та політичному рівнях вимагає від громадян нашої країни якісного підвищення ступеня володіння іноземними мовами. Другий Всеукраїнський з'їзд освітян визначив необхідність здійснення заходів щодо забезпечення розвитку освіти як науково-пізнавального інституту суспільства; передбачив започаткувати розробку на загальнодержавному рівні науково-освітньої програми «Наукова організація пізнавального процесу»; забезпечити передумови для саморозвитку; визначити державні підходи до формування мережі навчальних закладів із вивченням офіційних мов ООН, Ради Європи; формування умов вивчення різних іноземних мов, що є складовою частиною національної безпеки України.

Одним із напрямів удосконалення системи освіти, що веде до поліпшення якості профосвіти, є активізація пізнавальної діяльності, важливим критерієм якої виступає сформованість пізнавальної активності. Аналіз педагогічного досвіду і зміст психолого-педагогічної літератури дає можливість виділити причини зниження пізнавальної активності студентів у процесі вивченні іноземної мови, а саме:

- недооцінка викладачем мимовільного запам'ятовування і переоцінка систематичного, багаторазового повторення у процесі оволодіння мовою;
- недостатність заходів спрямованих на активізацію запам'ятовування;
- обмеженість навчального часу;
- недооцінка ролі самостійної роботи студентів.

Необхідність розвитку творчості, стимулювання пізнавальної активності студентів вищої школи, визнають багато вчених та педагогів – практиків. Одне з суттєвих місць тут належить пізнавальним інтересам. Інтерес – це ніби природний двигун дитячої поведінки, він є вірним вираженням, вказівкою на те, що діяльність дитини збігається з його організаторськими потребами. Ось чому основним правилом процесу навчання є побудова всієї виховної системи на точно врахованих дитячих інтересах [1, с. 293].

Ця спрямованість характеризується постійним прагненням до пізнання, до нових, більш повних і глибоких знань. Систематично зміцнюючись і розвиваючись, пізнавальний інтерес стає основою позитивного ставлення до навчання, яке одні визначають як «жагу знань», інші – як «бажання вчитися». При наявності такого ставлення студентів до навчання, воно набуває характеру захоплюючої, продуктивної діяльності.

Звичайно, рівень, глибина і диференційованість пізнавальних інтересів при цьому у різних студентів можуть бути далеко не однаковими, але спільне у всіх одне – те, що під впливом пізнавального інтересу навчання набуває для них, за висловом психолога А. Н. Леонтьєва, «особливий особистісний смисл», а тому стає більш плідним [3, с.590]. Пізнавальний інтерес, як і будь-яка риса особистості і мотив діяльності студента, розвивається і формується в діяльності, і насамперед у навчанні. Розглянемо шляхи формування пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови:

- створення позитивних емоцій по відношенню до діяльності;
- створення мотиву, що йде від цієї діяльності. Отже, переживання будуть інтенсивніші, а засвоєння інформації глибше і якісніше.
- створення ситуації цікавості (використання знань з інших дисциплін, факти з життя);
- використання аналогій в процесі пояснення нового матеріалу.

Формування пізнавальних інтересів у навчанні іноземної мови може відбуватися за двома основними напрямками. Перший – це сам зміст навчального предмету, друге – шлях організації пізнавальної діяльності студентів.

Зміст навчання, навчальний матеріал – ось та основа, на якій студенти розширюють свій кругозір, відкривають світ. Очевидно, що це може і має представляти для них інтерес. Важливо, щоб навчальний матеріал містив в собі не тільки навчальне навантаження

(лексичні одиниці, граматичні правила), а й основну цікаву базу, контекст, який містив би в собі нові знання про світ у цілому і в якому цей навчальний матеріал представлений. Тим самим ми робимо навчальний процес цікавим. Адже невідоме завжди дивує, вражає, а це вже, в свою чергу, є сильним стимулом пізнання. Але пізнавальний інтерес до навчального матеріалу не може підтримуватися весь час тільки новими фактами, а його привабливість неможливо зводити тільки до дивовижного і вражаючого уявлення. Ось чому для підтримки пізнавального інтересу важливо вчити студентів в знайомому бачити нове.

І тут на допомогу приходить організація пізнавальної діяльності студентів. Щоб викликати бажання вчитися, потрібно розвивати потребу учня займатися пізнавальною діяльністю, а це означає, що в самому її процесі, студент повинен знаходити якісь привабливі сторони, аби сам процес навчання містив в собі позитивні заряди інтересу.

Ефективність навчальної діяльності студентів залежить від прояву пізнавальних інтересів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з новими фактами. Ці пізнавальні інтереси піддаються стимулюванню різноманітними методами.

Метод навчальної дискусії. Ґрунтується цей метод на обміні думками між студентами, викладачами і студентами, вчить самостійно мислити, розвиває вміння практичного аналізу і ретельної аргументації висунутих положень, поваги до думки інших. Як метод формування інтересу до знань, вона покликана не лише дати студентам нові знання, а й створити емоційно насичену атмосферу, яка б сприяла глибокому проникненню їх в істину, отриманню від цього позитивних емоцій. Під час дискусії студенти взаємно збагачуються навчальною інформацією.

Метод забезпечення успіху в навчанні. Цей метод передбачає допомогу викладача відстаючому студенту, розвиток у нього інтересу до знань, прагнення закріпити успіх. Ефективний він у роботі зі студентами, які мають проблеми з навчанням. Так запобігають появі прогалин у знаннях окремих студентів і водночас усувають причини незадоволення й небажання вчитися. Забезпечення успіху в навчанні ефективніше, коли у студентів зміцнюють віру у власні сили, пробуджують почуття власної гідності.

Метод пізнавальних ігор. Пізнавальною грою є спеціально створена захоплююча розважальна діяльність, яка має неабиякий вплив на засвоєння студентами знань, набуття умінь і навичок. Гра у навчальному процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перевантаження. За допомогою гри на уроках моделюють життєві ситуації, що викликають інтерес до навчальних предметів.

Метод створення інтересу в процесі викладання навчального матеріалу. Полягає цей метод у використанні цікавих пригод, гумористичних уривків тощо, якими легко привернути увагу студентів.

Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу. Він передбачає, що у процесі викладання викладач прагне на кожному занятті окреслити нові знання, якими збагатилися студенти, створює таку морально-психологічну атмосферу, в якій вони отримують моральне задоволення від того, що інтелектуально зросли хоча б на йоту.

Метод опори на життєвий досвід студентів. У повсякденному житті за межами навчального закладу студенти спостерігають найрізноманітніші факти, явища, процеси, події, які можуть ґрунтуватися на певних закономірностях. «Відкриття» на занятті наукових основ перебігу процесів, які студенти спостерігали в житті чи самі брали в них участь, викликає інтерес до теоретичних знань, формує бажання пізнати суть фактів, явищ, що оточують їх у житті [2, с. 47].

Знаючи структуру інтересу до навчання, можна завжди організувати навчальну роботу так, щоб вона давала якомога більше поживи думкам, почуттям і вольовим проявам особистості. Щоб пізнавальний інтерес постійно підсилювався, отримував імпульси для розвитку, потрібно використовувати засоби, що викликають у студента відчуття, свідомість власного росту.

«Постав питання однокласнику», «проаналізуй його відповідь і оціни», «Прочитай і запиши основне» – ці та багато інших прийомів, які спонукають студента осмислити свою діяльність, розвиваючи його пізнавальну активність, неухильно ведуть до формування його стійкого пізнавального інтересу, тому що при цьому він реально може бачити результат, відчувати своє просування.

Таким чином, майстерність викладача викликати, формувати пізнавальний інтерес студентів у процесі навчання, полягає в умінні зробити зміст свого предмету привабливим, а способи пізнавальної діяльності студентів різноманітними, творчими, продуктивними.

Список літератури:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Педагогіка (тези лекцій) / М.І. Сметанський, В.І. Шахов та ін.; За ред. М.І. Сметанського. – Вінниця, 1997. – 100с.
3. Славина Л. С. Трудные дети: Избранные психологические труды. – МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 496с.

Железнякова Ю. В.

старший викладач кафедри практичної психології

Класичний приватний університет

м. Запоріжжя, Україна

ДИСФУНКЦІОНАЛЬНІ СІМ'Ї ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Проблема умов розвитку адиктивної поведінки, як і тема самої залежності, вивчена недостатньо. Неприятливі наслідки адиктивної поведінки впливають не тільки на окрему людину, але і на соціум в цілому. Причини і механізми розвитку адиктивної поведінки мало вивчені.

До основних умов розвитку адиктивної поведінки Д. Херст, Т. Ханзян, Р. Кристал, Л. Доддс М. Шиханцев та ін. відносять дисфункціональні сім'ї. Почуття непотрібності і неприйняття в ранньому дитинстві можуть бути причиною адиктивної поведінки. Д. Хорні та Х. Кохут підкреслюють важливість емоційно близьких стосунків з батьками з моменту народження дитини. Стійкість до стресу, який виникає при фрустрації потреби, формується в перші роки життя. Надалі, стресостійкість дозволяє людині ефективно взаємодіяти з негативними проявами реальності [2; 3; 4; 6].

У дисфункційних сім'ях, дитина, адаптивні можливості якої порушуються на психофізіологічному рівні, ще в ранньому дитинстві, відчуває вплив всього комплексу негативних факторів, що ведуть до розвитку адиктивної поведінки. У формуванні адиктивної поведінки особлива роль відводиться матері. Є. Калмикова відмічає, що матері, які не в змозі адекватно реагувати на емоційні потреби дитини, формують у неї адиктивний стиль поведінки [1].

Процес соціалізації дитини розпочинається з моменту народження. Саме в сім'ї дитиною засвоюються норми соціально-схвалюваної поведінки. Поведінка батьків до початку перехідного віку стає еталоном для наслідування. Знання соціальних моделей поведінки дозволяє людині не шукати заново рішень у стандартних ситуаціях, а діяти як би автоматично, у відповідності з прийнятими у даному середовищі і засвоєними особистістю шаблонами. Соціально дезадаптовна людина в стресовій ситуації буде користуватися деструктивними патернами поведінки, які були засвоєні нею у дитинстві.

Існує кілька видів дисфункціональних сімей, які сприяють розвитку і закріпленню адиктивного способу взаємодії з середовищем. До них відносяться: псевдоблагополучная сім'я, неповна сім'я, проблемна сім'я, аморальна сім'я, криміногенна сім'я [6].

Для дисфункціональних сімей, основним критерієм є відсутність близьких відкритих довірчих відносин як між самими батьками, так і між батьками і дитиною. Такі діти страждають від того, що не відчувають себе потрібними, що їх люблять, і тому не здатні задовольнити свої потреби в контакті і навчитися встановлювати емоційно близькі стосунки з іншими людьми. Адикт не навчається у дитинстві конструктивно контактувати в своєму мікросоціумі, тобто в сім'ї, так як стосунки для нього були пов'язані з почуттям тривоги і становили постійну небезпеку. Негативне ставлення до емоційно близьких контактів на підсвідомому рівні супроводжують адикта протягом усього життя. Якщо умови розвитку оптимальні, дитина адаптує адекватні захисні функції і реакції, які дозволяють їй піклуватися про себе. Здатність

піклуватися про себе в стресових ситуаціях супроводжується вираженими певною мірою попереджувальними афектами – відчуттям страху, тривогою або відчуттям сорому. І якщо психіка дитини була сформована в конструктивній сім'ї, дитина виростає стійкою до прояву негативних реакцій. Таким чином, психологічна турбота про себе, якій дитина навчається у своїх батьків, гарантує виживання і включає в себе перевірку реальності, самоконтроль, уміння сприймати сигнали тривоги і бачити причинно-наслідкові зв'язки [2].

Д. Вайант у своїх дослідженнях особистості говорить про зрілі засоби захисту, які виражаються в переважанні позитивних емоцій, турботі про майбутнє, почуття гумору, здатність не вимагати миттєвого результату і альтруїзму. Люди, які не володіють цими якостями, на його думку, не стають «дорослими». Прищеплюючи дітям навички оптимістичного мислення, а саме віру в майбутнє, вміння спілкуватися з людьми, психологічну гнучкість, можна знизити ризик психічних захворювань.

Б. Фредріксон також підкреслює важливість позитивних емоцій у процесі розвитку особистості. Позитивні емоції підвищують інтелектуальні і соціальні можливості, адаптивність і стресостійкість особистості. При позитивному настрої легше встановлювати ділові, дружні, любовні та інші відносини, в той час як, негативні емоції діють як обмежувачі ефективних комунікацій. Низький рівень позитивної афективності може виражатися в прагненні уникати соціальних контактів і схильності до самотності, у прояві недовірливості, тривоги, зацикленості на собі і фіксації уваги на власних потребах. У підлітка з оптимістичним поглядом на життя і вірою в краще шанси стати адиктом істотно скорочуються. Батькам і вчителям важливо розвивати в дитині сильні сторони характеру і позитивні якості. Прагнення до позитивних і соціально прийнятних вчинків відіграє таку ж важливу роль, як і егоїстичні інтереси.

А. Бек у своїх дослідженнях підкреслює, що саме емоції є наслідком мислення. У адикта основним є негативне сприйняття минулого, сьогодення і майбутнього, своїх власних можливостей і самого себе в цілому. Витоки негативного переживання себе і реальності беруть свій початок в ранньому дитинстві. З самого народження дитини для оптимального розвитку позитивного сприйняття себе і навколишнього світу немає іншої можливості, як тільки бути сприйнятим і відображеним емоційно позитивно своєю матір'ю або фігурою, яка її замінює. Д. Віннікот підкреслював важливість умов оточення в розвитку емоційної і когнітивної сфери дитини. На зв'язок між емоційною сферою і адиктивною поведінкою також вказують такі автори як Є. Калмикова, Т. Бахадова, Л. Шенгольд, Д. Хорні, Х. Кохут. Вони вважають, що залежна поведінка використовується адиктом як спосіб поліпшення настрою, як спосіб ухилення від фрустрацій своїх потреб [1; 2; 4; 5].

На думку Л. Шварцмана до механізмів виникнення адиктивної поведінки слід віднести соціальні, психологічні та біологічні фактори, так як людина є біосоціальною істотою і відчуває на собі взаємодію генетичних і соціальних програм. Людина являє собою цілісну єдність біологічного, психічного і соціального рівнів, які формуються з природного і соціального, спадкового і прижиттєвого придбаного. Таким чином, адиктивну поведінку можна розглядати як специфічний взаємозв'язок генетичних, психологічних і соціальних рівнів, які закладаються у мікросоціумі дитини, а саме в її родині. Переважною мірою, здібності і функції особистості прижиттєво формуються завдяки набутим навичкам і визначаються діяльністю, яка опосередкована спілкуванням з іншими людьми.

Отже, аналіз наукових концепцій показав, що головною умовою розвитку адиктивної поведінки можна вважати дисфункціональні сім'ї, в яких немає емоційно близьких стосунків, внаслідок чого дитина не навчається позитивного мислення і конструктивному контакту з реальністю. Ранній досвід депривації, нечуйний догляд за дитиною, емоційна холодність у відносинах між дитиною і батьками перешкоджає формуванню зрілих способів психологічного захисту і сприяє формуванню адиктивної поведінки. Адиктивна поведінка стає засобом ослаблення негативних почуттів, відновлення психологічного комфорту, заміщує психологічну турботу, якої не вистачало в дитинстві і на короткий час зменшує стрес.

Список літератури:

1. Калмыкова Е. С. Роль типа привязанности в генезе аддиктивного поведения / Е. С. Калмыкова // Психологический журнал. 2006. – Том 27. № 6 – С. 16-25; 2007. – Том 28. № 1 – С. 48-62.
2. Психология и лечение зависимого поведения [Текст] / под ред. С. Даулинга; пер. с англ. Г. Г. Муртазина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.

3. Херст Д. М. Переходные и аутистические феномены при аддиктивном поведении / Д. М. Херст // Психология и лечение зависимого поведения, под ред. С. Даулинга. – М.: Класс, 2002. – 79 с.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ // К. Хорни. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.
5. Шенгольд Л. Психология семьи // Л. Шенгольд. – М.: Эксмо, 2007. – С. 30.
6. Шиханцев М. Г. Юридическая психология. // М. Г. Шиханцев. – М.: Зерцало, 1998. – 341 с.

Іванова В. В.

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ ВІД ДОШКІЛЬНОГО ДО МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Традиційно перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку називають «кризою 7 років» (Л.С. Виготський, П.П. Блонський, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв, Л.І. Божович, В.І. Слободчиков та ін.).

Дослідження вікових криз загалом і кризи 7 років велися переважно у російській та вітчизняній психології. Якщо більшість зарубіжних дослідників розглядала вікові кризи як своєрідні вікові аномалії, хворобу росту, невротичні відхилення, то вітчизняні вчені обґрунтовували протилежну позицію.

М.Я. Басов та А.Б. Зеткінд відзначають зниження в цей період темпів росту, збільшення дратівливості. Разом з тим помічено збільшення діяльній енергії: виявляються творчі прояви в музиці, художній літературі тощо [2, с. 57]. А.Б.Залкінд вперше піднімає питання проблеми циклічності в психічному розвитку і так само, як і М.Я. Басов не вбачає в перехідному періоді тільки негативне явище.

Детальніше відмінності між стабільними і кризовими періодами психічного розвитку розглядали інші автори. «Перехідні періоди, коли якості попереднього віку вже відмирають, а якості нового ще не сформувалися, переживаються дитиною як періоди зламу і нестійкості... характеристика окремих перехідних періодів, їх тривалість, особливості не подаються в повному обсязі, але наявність криз не підлягає сумніву. Їх ознаками є: зниження рівня опору організму, підвищення нервової збудливості, виникнення різних труднощів у характері дитини та її вихованні, тимчасові затримки в розвитку, але одночасно із зміною одних явищ ми бачимо прояви нових якостей, тих рис, які піднімуть їх на вищу ступінь розвитку» [7, с. 87].

Таким чином, радянська педологія заклала ідеї щодо необхідності розуміння криз як не тільки негативних, але й позитивних явищ психічного розвитку, а також про закономірний характер криз у психічному розвитку дітей.

В перехідному періоді від дошкільного до молодшого шкільного віку П.П.Блонський вивчає емоційність дітей, наслідування, бідність досвіду і знань, легку навіюваність, їх негативні прояви: брехливість, впертість, лінощі, пропонуючи заодно методичні рекомендації з виховання.

Л.С. Виготський неодноразово повертається до наукової спадщини П.П. Блонського і, конкретизуючи його ідеї, присвячує кризі «7 років» статтю з однойменною назвою. Описуючи поведінку дітей цього віку, він характеризує її як неприродну, манірну, дивну, немотивовану: вважає, що перераховані ознаки зумовлені втратою дитячої безпосередності, мимовільності поведінки, яка формується в результаті диференціації внутрішнього і зовнішнього життя: «Втрата безпосередності означає привнесення в наші вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями і безпосереднім вчинком...» [4, с. 377]. Втрата безпосередності за Л.С.Виготським, є тільки однією з багатьох змін, що відбуваються в цьому віці: «...негативний зміст розвитку в переломних періодах – тільки зворотна або тіньова сторона позитивних змін особистості, що складає головний і основний смисл будь-якого кризового періоду» [4, с. 253].

Домінування позитивних змін – другий аспект, характерний для розуміння Л.С. Виготським проблем вікової кризи: йдеться про довільність, котра зумовлює основні прогресивні закономірні зміни в психіці дитини та перебудови її особистості в цьому перехідному періоді.

Іншою особливістю кризи 7 років Л.С.Виготський вважає виникнення осмисленого орієнтування у власних переживаннях. Дитина 6-7 років відкриває сам факт наявності власних переживань, які поступово набувають для неї смислу, що зумовлюється їх узагальненням (інтелектуалізація афекту). У дошкільника також є переживання і кожен реакцію дорослого дитина переживає як добру або погану оцінку, як добре або погане ставлення до себе з боку дорослого або ровесників, але вони ще нетривалі, існують як окремі життєві епізоди і є швидкоплинними. У 7 років з'являється узагальнення одиничного досвіду спілкування, пов'язаного зі ставленням дорослого [4, с. 403].

Важливо пам'ятати про ще один аспект – питання важковиховуваності дітей у кризовому періоді. Л.С.Виготський вкладав такий зміст у це поняття: а) падіння успішності, послаблення інтересу до шкільних занять, загальне зниження працездатності, більш-менш гострі конфлікти з оточуючими, хворобливі переживання, внутрішні конфлікти; б) вказавши на зумовленість абсолютної важковиховуваності зовнішніми чинниками, він прагне показати необхідність кризових періодів: «Але не наявністю або відсутністю яких-небудь специфічних умов, а внутрішньою логікою самого процесу розвитку викликана необхідність кризових, переломних періодів у житті дитини» [4, с. 250].

Відмінність новоутворень цього періоду від новоутворень стабільних періодів полягає в тому, що вони мають перехідний характер і в майбутньому не зустрічаються в такому вигляді, в якому виникають у кризовому періоді, і не входять у якості необхідної складової до інтегральної структури майбутньої особистості. За Л.С.Виготським, проходження дитиною кризи 7 років є необхідною умовою вступу до молодшого шкільного віку і формування навчальної діяльності: вона складається з трьох фаз – передкризової, кризової, після кризової – і якби не була відкрита емпіричним шляхом, то поняття про неї необхідно було б увести на основі теоретичного аналізу.

Істотною є думка Л.С.Виготського про те, що криза 7 років жорстко не пов'язана з календарним віком: «...паспортний вік дитини не може слугувати надійним критерієм для встановлення реального рівня його розвитку. Тому визначення реального рівня розвитку завжди вимагає спеціального вивчення, в результаті якого може бути встановлений діагноз розвитку [4, с. 260].

Д.Б. Ельконін звертає увагу на негативну симптоматику кризи 7 років, на втрату безпосередності, відсутність безпосередніх емоційних реакцій на зовнішні стимули: дитина навчається приховувати власні почуття, поведінка відзначається примхливістю, не вмотивованістю, неадекватністю реакцій.

Л.І. Божович вбачає природу кризи в появі фрустраційності, афектів, зумовлених стереотипними діями дорослих, а також особливої потреби відокремлення від дорослого. Діти вже «дозріли» для включення їх до нових форм життя, а зовнішні обставини цьому перешкоджають, утримують їх у системі попередніх відносин. Для кризи 7 років характерна депривація двох потреб – у знаннях і соціальних відносинах, що виявляються в статусі школяра. Виходить, що надання дитині статусу школяра знімає проблему кризи. Л.І. Божович обґрунтовувала це тим, що перехід до навчання у 7 років у її дослідженні зменшував кількість дітей із симптомами кризи.

Перехідний період 6-7 років, на думку Л.І. Божович, пов'язаний з появою нового системного новоутворення – внутрішньої позиції, яка виявляє новий рівень її самосвідомості. Ця внутрішня позицію входить у протиріччя із соціальною ситуацією розвитку дитини: в очах дорослих вона ще мала, несамотійна, а у власних – вже доросла. Тому діти з нетерпінням бажають піти до школи, займатися «серйозними шкільними справами».

Л.І. Божович продовжує ідеї Л.В. Виготського. Разом з тим, якщо у Л.В.Виготського дитина кризового періоду була вже не дошкільником і не школярем, оскільки навчання починалося з 8 років, то цього не можна сказати про дитину, яка в 6-7 років відвідує школу. Л.І. Божович експериментально обґрунтовує свої теоретичні положення: її концепція сприяла виникненню тенденції, згідно з якою криза ототожнюється з мірою готовності дитини до школи, а проблема кризи зведена до проблем шкільної зрілості.

Д.Б. Ельконін вбачає кризу семи років у тому, що вона супроводжує руйнування попередніх і становлення нових утворень у психіці дитини та виводить її з відношень

дорослих, які не помічають змін у психіці дитини і перешкоджають їй реалізувати власні можливості та прагнення.

Неминучість вікових криз психічного розвитку обґрунтовується в працях Т.В. Гуськової, М.Г. Єлагіна, В.І. Слободчиков, Б.Д. Ельконін. На відміну від попередніх поглядів, О.М. Леонтьєв вважає, що сам перехід дійсно відбувається, а кризи в традиційному розумінні може і не бути: «...кризи зовсім не є неминучими супутниками психічного розвитку. Неминучі не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку [5, с. 298]. Подібних поглядів дотримувався й С.Л. Рубінштейн, хоча вони не були підкріплені експериментальними дослідженнями.

Українські дослідники також зосереджували свою увагу на вивченні кризи семи років [6, с. 33-36]. Г.С. Костюк вважав, що вікові кризи є індивідуальні особливості розвитку, зумовлені способом виховного керівництва з боку дорослих та індивідуальними особливостями нервової системи дитини, механізми якої знаходяться у внутрішніх суперечностях її як системи, що розвивається. Характер розв'язання цих суперечностей передбачає дві форми переходу до наступних стадій розвитку: кризової, як хвороби росту, і безкризової [3, с. 76]. Разом з тим, позиція Г.С. Костюка менш категорична, ніж позиція О.М. Леонтьєва: питання про неминучість чи необов'язковість вікових криз вважає дискусійним.

Кризі семи років приділяється найменше уваги порівняно з іншими віковими кризами.

В кінці 70-х на початку 80-х років криза семи років розглядається через призму шкільної готовності: 6-7-річний вік пов'язується з переходом дитини від ігрової до навчальної діяльності та є одним з переломних моментів розвитку. Вважалося, що криза загострюється у тому випадку, якщо від моменту усвідомлення своєї невідповідності грі до отримання умов переходу до іншої діяльності минає досить багато часу, а дитина залишається незалученою до активного життя. Тобто констатується внутрішня необхідність заміни гри учінням. Проведені дослідження не заторкували природу кризи семи років, не виявляли її місця в психічному розвитку дитини. Коли дитина сідає за парту, це автоматично не робить її школярем, адже багато особистісних якостей дошкільника можуть залишатися в неї досить довго і в цьому випадку навчання навряд чи буде адекватною діяльністю для її розвитку [6].

Д.Б. Ельконін вказує на три головні ознаки кризи: впертість, негативізм, знецінення вимог дорослих. Якщо ці симптоми є наслідком педагогічної запущеності або стресової для дитини ситуації і лише випадково співпадають з кризовим періодом, то йдеться про суб'єктивну кризу. Об'єктивна криза характеризується появою якісно нового у психічному житті дитини і обов'язково сприяє появі негативних і позитивних симптомів.

Список літератури:

1. Антропова М.В. Адаптация первоклассников к учебной деятельности в зависимости от возраста «школьной зрелости» и режима обучения [Текст] / М.В. Антропова // Труды 11 Междунар.симпозиума школьной и университетской гигиены и медицины. – М., 1978. – С. 58-60.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии, Педология и детская психология [Текст] / М.Я.Басов. – М.: Педагогика, 1998. – 187 с.
3. Вікова психологія [Текст] [за ред Г.С. Костюка]. – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
4. Выготский Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / Леонтьев А.Н. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
6. Максименко С.Д. Обучение и психическое развитие шестилеток [Текст] / Максименко С.Д., Коробко С.Л. // Вопр. психологии. – 1984. – № 4. – С. 33-36.
7. Фортунатов Г.А. Педология [Текст] / Фортунатов Г.А., Соколов М.В. – М. Учпедгиз, 1935. – 237 с.

ТЕХНІКИ ПРОГРАМУВАННЯ ТА ЗДІЙСНЕННЯ ЖИТТЯ ЯК ЗАСОБИ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО ЖИТТЄВОГО ПРОЕКТУ

Особистість потребує також певних узагальнюючих знань, наприклад, філософських, які дехто навіть вважає найбільш ефективною технікою життєтворчості, адже в межах філософії традиційно постають питання основних життєвих смислів, критичного мислення, поняття свободи тощо. Проте програмування життєвого шляху особистості значною мірою визначається ще й тим, які технології мислення застосовує особистість для вирішення проблем, що виникають. Таким чином, людське життя може розглядатися стосовно різного рівня абстракції багатьох технік або методик, які стосуються насамперед духовно-моральної, емоційно-діяльної та мотиваційно-ціннісної сфер життєвого процесу, але мають різну міру усвідомлення на теоретичному рівні. Однією з духовно-психологічних технік програмування життя на вищому рівні останнім часом застосовується поняття мудрості. Мудрість як техніка проживання може означати пошук шляхів і способів, за допомогою яких людина уникає помилок, стає обачною щодо ілюзій. Але такого визначення недостатньо для того, щоб бути ефективною технікою життєтворення, оскільки при цьому не вказується на те, що повинна робити людина, щоб бути мудрішою, насамперед, не вказується на потребу планування майбутнього, необхідність розгляду більш широкого кола питань, особливо, як діяти, щоб уникати помилок, отже, не описує мудрість як техніку. Більше відповідає визначенню мудрості з погляду життєвої технології відоме з давнини побажання: «Пізнай самого себе», що вимагає глибшого розкриття. Таке визначення пропонує звернути увагу і енергію на самопізнання, рефлексію своєї поведінки, на ставлення до себе як до складної істоти, вартої дослідження. Розвиток цієї ідеї, ідеї рефлексії свого життя і поведінки, базується на встановленні певного переліку того, що повинна робити людина, якої поведінки вона повинна навчатися. Не претендуючи на створення повного реєстру таких вмій, навичок і знань, якими треба оволодіти, спробуємо визначити найголовніші, які згадуються в літературі, а саме ознаками мудрості є доброзичливе ставлення до людей, пошук особистістю сенсу свого життя, свого життєвого призначення та дотримання моральних принципів і норм, насамперед у тих випадках, коли вони є простими і відомими. Наприклад, можна виділити основне «золоте» правило, на яке вказував І.Кант: «Не роби іншому нічого такого, щоб ти не хотів, щоб було зроблено тобі», або сучасною мовою: «Свобода моїх рук закінчується там, де починається ніс іншої людини». Можна ще згадати про віру у позитивне майбутнє, яка формує не тільки таке ставлення до нього, але й сприяє його приходу. Застосування цих принципів у вихованні можливе вже у вигляді простого ознайомлення з ними, а також вільного обговорення та використання.

Серед технік життєтворчості найбільш цікавою видається категорія когнітивної репрезентації. Визначаючи ці репрезентації, тобто визначаючи цінніснонасичені теми свого життя, – інтереси, цінності, обов'язки і надії – особистість прагне, насамперед вирішити численні проблеми повсякденності. Людина визначає дії, які можуть змінити і життєві ситуації, і її саму, і навіть напрям її власних думок. Ці інструментальні форми активності Х. Томе ще в 1951 році назвав «техніками» буття особистості. Смысл кожної техніки при цьому визначається тією темою, якій вона служить. В результаті досліджень Х. Томе і його послідовники виділили кілька десятків «технік» життя. Частина з них утворює загальнопсихологічну систему пристосування, інші визначаються характером реакцій на специфічні ситуації, конкретизуючи і доповнюючи їх. Перша техніка, наприклад, включає продуктивні дії, орієнтовані на досягнення певних результатів, успіх, зміну практичної ситуації. Вона передбачає високий рівень саморегуляції, пошук інформації, інтенсивні роздуми, вплив на інших людей. Друга техніка ґрунтується на необхідності пристосування до інституційних вимог соціуму, без чого не можна уявити успішність першої техніки. Третя техніка вимагає пристосування до специфічних потреб і вимог інших людей, які визначаються історичним і соціальним часом. Четверта техніка передбачає встановлення і

підтримку соціальних контактів. П'ята має назву «акцептація ситуації», тобто прийняття ситуації такою, якою вона насправді є, що не слід ототожнювати з пасивним підходом до ситуації.

До ситуативно-специфічної системи технік Х. Томе відносить такі техніки або реакції, як «скористатися шансом», «шукати соціальну підтримку», «чинити спротив», «приймати цілі і долю інших людей», «не втрачати надію», «корегувати свої очікування», «покладатися на інших людей, довіряти їм», «самостверджуватися», «виявляти агресію у формі дії або критики», «відкладати задовільнення своїх потреб» тощо. Він також виділяє групу неадаптивних реакцій на труднощі: покірливість, пригніченість, депресія, уникнення складних ситуацій, придушення думок, що стосуються джерела труднощів, використання механізмів психологічного захисту тощо. Крім того, в працях його послідовників розглядаються техніки специфічних прошарків суспільства, наприклад, кримінального світу.

На жаль, Х. Томе не аналізував зародження і умови формування технік, він обмежується зауваженням, що дані техніки закріплюються в процесі виявлення їх ефективності. Так само дослідник оминув питання про ієрархію технік, які утворюють певні структури. Він, однак, виділив чотири узагальнених стилі життя, використавши дослідження тяжко хворих людей: а) орієнтований на досягнення; б) на внутрішні зміни; в) на покорі долі; г) стиль, для якого характерним є відчуття розчарування і гіркоти. Згадані техніки відіграють роль занадто узагальнених стратегій, щоб їх можна було рекомендувати як принагідних для вжитку в поточних ситуаціях, оскільки останні вимагають відповіді не тільки на запитання «Що треба зробити?», але й на запитання «Як це можна зробити?», тобто яким чином зробити людину мудрішою, людянішою тощо. З одного боку, ясно, що це може бути результатом виховання, поступового усвідомлення, але навіть у даному випадку слід визнати, що наслідком усвідомлення цих максим можуть бути певні більш конкретні тактичні прийоми. З іншого боку, треба звернути увагу на те, що люди різні, і тому одному досить нагадати або просто вказати на певне моральне правило, щоб він почав його виконувати, оскільки вже підготовлений до цього своїм попереднім життєвим досвідом, тоді як інший дійсно вимагає більшої уваги і педагогічних впливів. Отже, узагальнюючі техніки життєтворення мають передусім стратегічний характер і не завжди підходять для всіх студентів.

Щодо проблеми преходу від загальних тверджень до рецептурного рівня життєвих рецептів, втілених у побутових мовних твердженнях, слід зазначити, що процес при звичання до технік життєтворчості часто відбувається шляхом автоматичного невідрефлексованого засвоєння певних життєвих норм і правил, які пропонуються суспільством і які воно доносить до молодої людини здебільшого в декларативному вигляді. Це породжує можливість формального засвоєння і дотримання, тим часом як рівень їх практичного застосування, по-перше, вимагає рецептурно-нормативного їх перевтілення залежно від ситуацій, що складаються. По-друге, розуміння того, якою повинна бути поведінка людини, не викликає автоматично відповідних необхідних змін у її поведінці, якщо ця поведінка потребує повсякденної напруги і протистояння особистим звичкам і загальному середовищу. Цей аспект процесу життєтворення вимагає також багато уваги, часу і вольових зусиль як з боку викладачів-наставників, так і з боку самої молодої людини – студента. Натомість молода людина опиняється під впливом підсвідомих уявлень, навіюваних літературою, засобами масової комунікації, випадковими думками оточення, які подекуди виражаються у певних твердженнях, часто суперечливих. Можна твердити, що ця сфера майже не відрефлексована пересічним студентом. Щодо поділу характеристик, які стосуються життєтворення, на усталені, тобто стабільні, які мають передусім науково-теоретичне значення, і динамічні, що здатні швидко змінюватись, систему динамічних життєвих орієнтацій можна подати як систему певних життєвих принципів, які допускають свою конкретизацію у вигляді тверджень, положень, мовленнєвих висловлювань і усталених виразів. При цьому слід згадати думку С. Московічі, про те, що люди часто схильні перебільшувати значення популярних ідей і пліток, спотворюючи інформацію.

Таким чином, не можна погодитись із тим, що всі питання, які стосуються життєтворення, достатньо дослідити лише у межах філософії, що вони не повинні бути наближеними й до рівня психологічних рецептів та рекомендацій, до літературних впливів, притч, прислів'їв, стандартизованих жартів та інших побутових тверджень, які, торкаючись конкретних смислів, здатні зачіпати конкретну людину безпосередньо, на рівні її повсякденних інтересів та мови. Іншими словами, залишається актуальною необхідність у конкретних техніках життєтворчості, які б не тільки інформували людину про її життєві цикли, основні функції,

можливі зміни фізичного та духовного здоров'я у зв'язку із навчанням і тренуванням тощо, але також могли б навчати людину знаходити і творити власні стратегії життєтворчості, вчили мріяти, а також конструювати плани свого життя, конкретизуючи ці мрії, і могли б допомагати з'ясовувати можливий смисл свого життя.

Список літератури:

1. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 3-18; № 2 – С. 3-14
2. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
3. Томэ Х. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 45-59

Іванцев Н. І.

доцент кафедри загальної та клінічної психології

ДНУВЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ Й ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ

На сучасному етапі навчання та виховання людини в психологічній площині теорії та практики все більше уваги дослідники приділяють проблемам оптимізації розвитку особистості та її ціннісного ставлення до світу, надаючи великого значення психологічним особливостям само– актуалізації й самореалізації особистості, вивчення яких необхідне для забезпечення ефективних умов повноцінного формування особистості, її життєдіяльності. Для того, щоб відшукати шляхи справжньої само– актуалізації, необхідно насамперед, глибоко осмислити її зміст, зрозуміти її значення. Самоактуалізуючий характер базується на принципі формування у людини загальнолюдських, соціальних, моральних, етичних, естетичних й інших цінностей та інтересів.

Основним рушієм розвитку особистості, за К. Роджерсом, є прагнення до самоактуалізації, яку вчений розуміє як потребу людини реалізувати можливості, потенційно закладені в ній генетично. Найважливішим поняттям теорії К. Роджерса є «Я-концепція» або «Самість», що передбачає співвіднесення себе реального та ідеального. Незважаючи на те, що наше «Я» постійно піддається змінам, ставлення до себе залишається стабільним. Мова йде про самість як гештальт, що складається із сприймання власної сутності, взаємовідносин із навколишнім та системи цінностей «Я». За К. Роджерсом, існує два типи особистостей: «особистість, яка повноцінно функціонує», і «неприспосована особистість». Перший тип має набагато більше шансів для успішної самоактуалізації. Вчений характеризує таку особистість як відкрити для переживань, котрій притаманний екзистенційний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода та креативність. Г. Олпорт зазначав, що в ситуації вибору особистість приймає не лише позитивні цінності, але й регресивні, які допомагають їй вижити в світі. Першу групу вчений називає цінностями росту, другу – цінностями здорового регресу. «Опинившись перед вибором, ми зазвичай обираємо альтернативу, що допомагає нам розширювати власне розуміння мінливої реальності і своїх можливостей пристосування до неї. Ми вносимо необхідні уточнення у «Я-концепцію», в інтерпретацію змісту свого життя, пошуки його сенсу, оцінку міри самореалізації. Вибір має складну, багаторівневу детермінацію, і його ціннісна детермінанта є чи не найголовнішою» [2]. Вибір, погоджується А.М. Айламазян, стає центральною ланкою особистісної регуляції. Змістом і спрямованістю виборів у аксіологічному полі відношень людини, активністю останньої у досягненні певної цінності характеризується у кінцевому підсумку й сама особистість як така. «Особистість виявляється там, де людина починає активне ставлення до своїх природжених і набутих властивостей, до своїх бажань і потягів, до своїх ситуативних мотивів і починає співвідносити їх із більш широким контекстом, стоїть перед завданням вибору, необхідністю

подолання, придушення того чи іншого потягу заради інших цінностей, інших мотивів людини» [2]. Критерієм здійснюваних особистістю виборів як ціннісних не може, за Т.М. Титаренко, не бути той, що становить його цінність для його носія, тобто для самої особистості у задоволенні її потреб у самозростанні, самотворенні, самовияві, у розв'язанні особистісних завдань і цілей. В.Франкл підкреслював роль прагнення особистості до пошуку смислу життя як вродженої мотивації, котра і є, на його думку, найбільшим рушійним джерелом розвитку особистості. Втрата смислу веде до екзистенційної фрустрації та до виникнення ноогенового неврозу. Вчений виділяє три групи цінностей: творчість, переживання, відносини, які впливають із шляхів пошуку смислу, наша творча робота (те, що даємо життю); переживання цінностей (те, що ми беремо від життя); ставлення до долі (наша позиція до життя). В.Франкл переконував, що смисл життя не є суб'єктивним і що його необхідно шукати в навколишньому світі. При цьому особистість завжди повинна бути відповідальною за реалізацію смислу життя.

На особливу увагу заслуговують здійснені російськими психологами ряд теоретичних та емпіричних досліджень, спільною ідеєю яких було тлумачення професійної самореалізації особистості як одного з аспектів реалізації людиною смислу її буття. На думку А.Р. Фонарьова, саме « через життєвий смисл як багатоманітність відношень особистості будується ставлення до професії» [4]. Л.І. Анциферова говорить про ставлення професіонала високої кваліфікації до своєї праці як до центральної життєвої цінності, сфери самоактуалізації та джерела самоповаги [4]. Обґрунтувати взаємозв'язок особливостей самоактуалізації й професійної самореалізації та ціннісно-смыслові сфери особистості можливо на основі тлумачення М.І. Іванюком ціннісної основи професійної діяльності, який зазначає, що професійні знання можуть забезпечити успішність роботи лише за умов наявності певних ціннісних уявлень про професію. Якщо ж сама робота не має цінності для людини, то, незалежно від рівня професійної підготовки, від неї важко очікувати продуктивності. Ціннісні уявлення, що стосуються професійної діяльності, виявляються, насамперед, у тому, що одні аспекти професійної діяльності можуть викликати інтерес до неї, підвищувати її привабливість, тобто мати позитивну цінність, інші – знижувати привабливість професії, тобто мати негативну цінність. Отже, основою професійних цінностей є «значущі сторони професійної діяльності, що підвищують (чи, навпаки, знижують) інтерес до даної професії, її привабливість для людини». Своє розуміння цінностей професійної діяльності дослідник конкретизує наступним чином: «Коли йдеться про професійні цінності, то ... можна говорити як про значущі, цінні аспекти професійної діяльності, так і про ціннісні уявлення особистості про професію. Причому ці обидва підходи до вивчення професійних цінностей не є незалежними один від одного. Значущість тих чи інших аспектів професійної діяльності визначається людиною шляхом їх співвіднесення зі своїми еталонами та ціннісними уявленнями про професію [1].

Стосовно порушеної проблеми, Є.І. Головаха виділяє три типи взаємозв'язків, які можуть тлумачитись як ціннісна основа професійної діяльності:

- 1) цінності, що можуть бути реалізовані безпосередньо в професійній діяльності (цінності, що містяться в самому процесі і змісті праці);
- 2) цінності, що реалізуються за рахунок професійної діяльності (матеріальна та моральна винагорода);
- 3) цінності, що можуть бути реалізовані поза професійною діяльністю (при такій орієнтації професійні обов'язки можуть розглядатися людиною як перешкода на шляху до реалізації непрофесійних цінностей) [1].

Характеризуючи феномен професійного покликання, В.В.Єрмолін зауважив, що його мотиваційне забезпечення виникає на базі усвідомлення життєвих орієнтацій особистості. А.П. Сейтешев наголошує, що «якісну характеристику професійної спрямованості слід доповнити властивостями, пов'язаними з системою далеких і близьких життєвих цілей людини: цільністю, монолітністю чи, навпаки, суперечливістю». Таким чином, співвідношення професійних цінностей та цілей з іншими особистісними цілями і цінностями може бути такими, що професійна самореалізація гармонійно «впишеться» у загальну життєву лінію людини чи, можливо, навпаки, буде конфліктувати з нею, а може й зовсім виявиться незначущою. Позитивна інтеграція професійної діяльності у життєву самореалізацію людини може забезпечуватися включенням професійних цілей у систему пріоритетних життєвих цілей-цінностей, що в свою чергу, було б ознакою високого позитивного ціннісного ставлення особистості до своєї професії.

З огляду на предмет нашого інтересу, зазначимо, що характеристика ціннісного контексту професійної діяльності може органічно доповнюватися смисловим контекстом, на що вказують дослідження. Відповідно, як зауважують А.А. Деркач і О.В. Москаленко, «активне визначення своєї позиції відносно професійних цінностей базується на провідних особистісних смислах». Є.Г. Силієва говорить про «смысл професійної діяльності», що «відображає ставлення особистості до професії, заради опанування якою розгортається її активність, включає професійні знання, вчинки, соціально-професійні норми, цінності, ідеали» [3].

Таким чином, механізм впливу ціннісно-смислової сфери на особливості самоактуалізації й професійної самореалізації особистості полягає в особливостях функціонування взаємозв'язку між особистісними цінностями та мотивами і особистісними смислами як мотиваційними утвореннями конкретної діяльності. Особистісна цінність, яка є транс-ситуативною, посідає найвищий рівень у смисловій регуляції і є смислотвірним щодо інших феноменів. Мотив, як смислове утворення, пов'язаний з конкретною діяльністю. Особистісний смисл є релевантним свідомості і здійснює безпосередній регуляторний вплив на структуру діяльності [1].

Список літератури:

1. Дмитерко-Карабин Х.М. Смысловиттєві орієнтації як чинники ефективності професійного становлення особистості // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: «Плай», 2004. – С. 134
2. Іванцев Л.І., Іванцев Н.І. Ціннісний вимір життєтворчості майбутнього фахівця: Монографія. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2008. – 384 с.
3. Силієва Е.Г. Этические противоречия процесса становления личностного смысла // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов. – М., 2001. – С. 137-145
4. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104

Ільяш А. В.

практичний психолог

Русанівський ліцей та середньої загальноосвітньої школи № 182

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИРІШЕННЯ ВІКОВИХ ЗАВДАНЬ ПІДЛІТКА

Підлітковий вік – це період у житті кожної особистості, який особливим чином впливає на майбутнє. Як реагувати на події свого життя, приймати рішення, яке коло спілкування оточує, як будувати відносини з оточуючими, як долати труднощі, досягати бажаного – саме у підлітковому віці кожен намагається відповісти собі на ці та багато інших запитань.

Слід зазначити, що в даний період людина змінюється не тільки фізично, але і духовно. У підлітків величезні ресурси та енергія і при цьому ще відсутні чіткі цілі, не отримані важливі життєві вміння, які б дозволили рухатися у конкретному напрямку. Вони прагнуть до високих ідеалів, але гостро переживають свої недоліки; прагнуть до незалежності, але при цьому дуже залежні від оцінок та думки оточуючих; сповнені протиріч, часто не можуть пояснити своєї поведінки [3, с. 58].

Нажаль, батьки також часто не розуміють свою дитину. Звичні моделі впливу та взаємодії різко втрачають свою ефективність. Зіткнувшись із незвичною поведінкою, батьки поступово переходять від розгубленості до роздратованості. У прагненні зберегти минулу владу та способи керування вони посилюють тиск, а у відповідь отримують ще більшу негативну активність, а часом агресивну боротьбу за свою незалежність. Так виникають конфлікти та зростає небезпека непорозуміння, втрата близьких, добрих стосунків.

У тій чи іншій формі вище описаний процес відбувається в кожній сім'ї, але чим закінчиться така боротьба залежить від батьків та інших близьких дорослих, які оточують підлітка.

Можна дати характеристику певним віковим завданням, які мають бути реалізовані у підлітковому віці.

1. Формування самосвідомості.

Цей процес включає в себе: вивчення свого Я та пошук місця у світі; позитивне ставлення до своїх особистісних якостей; вміння користуватися набутим досвідом, а також утримуватися від прояву тих чи інших якостей, звичок, вмінь. Має відбутися «інвентаризація» дитячих переконань та поглядів, а в результаті утворитися власна система цінностей. У підлітків формується статева самосвідомість: їм притаманне прагнення зрозуміти особливості своєї статі та сексуальної привабливості. Також вони дають оцінку своєму «фізичному статусу» – зовнішності, фігурі, обличчю. На ряду з такими перетвореннями відбувається аналіз свого характеру, емоційної сфери, почуттів, способів їх вираження та контролю [1, с. 75].

2. Свідома соціалізація.

У підлітковому віці відбувається розвиток якостей, які дозволяють будувати успішні, ефективні взаємовідносини із оточенням. Серед таких якостей: емпатія; уважність до почуттів, до емоційного стану людини; толерантність, тобто вміння розуміти, поважати розбіжності у національних, культурних, соціальних особливостях людей; відповідальність за побудову відносин з оточуючими [4, с. 9].

Важливим компонентом соціалізації є розвиток навичок будування взаємовідносин. Такими навичками можуть бути: моделі успішної комунікації, вміння виражати свою думку, йти на компроміси, враховуючи свої та чужі інтереси, потреби.

3. Планування та структуризація свого життя.

Необхідним завданням та внутрішньою потребою підлітка є постановка цілей та визначення шляхів їх реалізації. Як правило, життєві цілі зачіпають не менше п'яти областей діяльності людини.

Професія. Визначення ким у майбутньому хоче стати підліток, що він отримає від опанування тієї чи іншої професії.

Особисте життя та сім'я. Підліток намагається відповісти собі: чи хотів би він сім'ю, дітей; якими можуть бути майбутні взаємовідносини із протилежною статтю і багато інших запитань.

Самореалізація. Підліток ставить собі завдання зрозуміти чи зможе він задовольнити свої інтереси за допомогою професії, сімейних та дружніх взаємовідносин, також чи є інші інтереси, що знаходяться за межами даних сфер життя.

Фінанси. Підліток роздумує до якого фінансового положення чи статусу він прагне, яким чином це можна реалізувати, чим він міг би пожертвувати заради певної мети.

Фізичне здоров'я. Підліток аналізує стан свого здоров'я, чи дозволяє воно йому реалізувати поставлені цілі, чи немає ризиків, пов'язаних із здоров'ям та досягненням певної мети [2, с. 35].

Часто буває, що підлітки чітко знають та зосереджують свою увагу на тому, чого вони не хочуть, бояться, уникають, тому важливим завданням дорослих є допомогти зрозуміти, знайти, поставити перед собою певні цілі, щоб шукати шляхи їх досягнення.

Ще одним віковим завданням в рамках структуризації життя є участь дітей у різних видах діяльності. Це можуть бути спортивні клуби, секції, гуртки, студії та інші позашкільні навчальні установи. Важливо допомогти знайти і зорієнтувати в певний напрямок дитину ще у молодшому підлітковому віці. Чим більше підлітки зайняті цілеспрямованою діяльністю, тим менше проблем виникає у них поза шкільним навчанням. Адже проведення вільного часу дуже пов'язане із особистісним та соціальним розвитком. Саме під час дозвілля підліток отримує досвід та особистісно зростає.

4. Підготовка до психологічного відокремлення від сім'ї.

Самовизначення підлітка починається із відсторонення системи цінностей своїх батьків. Таке відсторонення і є початком психологічного відокремлення від родини. Без такого складного, дещо небезпечного періоду неможливе становлення особистості. Батьки повинні бути готовими до цього, спокійно та виважено діяти при виникненні конфліктних чи ризикованих ситуацій.

Отже, для того, щоб дифузії підліткового віку не набували деструктивного характеру батькам та іншим близьким дорослим необхідно навчати дітей:

- приймати свою зовнішність, а також розвивати вміння формувати своє тіло, слідкувати за собою, долучати до здорового способу життя;

- приймати себе і розвивати впевненість у собі;
- розвивати творчі здібності;
- розвивати вміння цілепокладання;
- розвивати відчуття відповідальності;
- формувати вміння для успішного соціального досвіду (соціалізація та здібність до соціальної адаптації) [2, с. 25].

Список літератури:

1. Вивчення особистості підлітка/ [за ред. М.Т.Дригус].– К.: Знання, 1994. – 216 с.
2. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге. – М.: Генезис, 2015. – 376 с.
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (Курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
4. Ричкова С.І. Емпатія як чинник ефективного спілкування/ / Газета психолог. – 2015. – № 6. – С. 9-11.

Остапенко Е. О.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов ФЕФ

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

м. Київ, Україна

АДАПТИВНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Бажання вчитися завжди відрізняє успішних студентів. Висока мотивація разом із докладеними зусиллями дозволяють їм легше долати перешкоди на освітньому шляху, що сприяє їх ефективності.

Акцентуємо увагу на тому, що умови навчання в професійній школі більшою мірою, ніж у загально-освітній, вимагають від студентів умінь самостійно організовувати навчальну діяльність, умінь вчитися, тобто володіти засобами навчально-пізнавальної діяльності у процесі засвоєння знань, умінь, навичок [4, с. 27].

За Е. Ф. Зеєром від початкового етапу залежить результативність навчання у ВНЗ, тому його можна вважати вирішальним періодом формування навчальних умінь. Початковий етап орієнтовно охоплює 1-й рік навчання. Його мета – адаптація випускників шкіл до нових вимог навчання. Для цього необхідно формування таких навчальних умінь як планування і організація свого часу; аналіз навчального матеріалу, аналіз та корекція своєї навчальної діяльності, постановка цілей і обрання шляхів їх досягнення, формування взаємовідносин із студентами та з викладачами; запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу, вирішення проблем, які виникають у процесі навчання і т. д.

Початковий етап є базовим для подальшого основного етапу навчання. Ефективному початку цього процесу сприяє проведення розробленого нами адаптивного тренінгу для першокурсників «Мотивація! Час досягнень» (табл. 1).

Цілі тренінгу: сприяти процесу рефлексії, мотивувати до навчання з метою формування готовності студентів до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Таблиця 1

Адаптивний тренінг для першокурсників «Мотивація! Час досягнень»	
Етап тренінгу/практичні завдання на тренінгу	Результат/завдання етапу
Бесіда «Навчання у ВУЗі. Вимоги та потреби».	З'ясувати та узагальнити: 1) цілі навчання у ВУЗі; 2) цілі студентів та їх очікування.
Аналіз характеристик періоду пізньої юності (18-25 років) [2, с. 249]; [8, с. 29].	Визначити та конкретизувати вікові особливості студентів, проаналізувати кризу ідентичності, що спричинена зміною соціально-професійного становлення особистості.
Адаптація першокурсників до навчання у ВНЗ [1]; [7, с. 228]; [9, с. 30–38].	Спрямувати на соціалізацію, успішне подолання труднощів, тренування проявів волі студента в різних життєвих ситуація, збереження рівноваги. Сприяти виробленню оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості в нових умовах.
Мотивація досягнень [2, с. 249]; [6, с. 55-61].	Провести аналіз впливу негативного та позитивного типів мислення на етапи діяльності: цілепокладання, планування, організації, реалізації, критичної оцінки. Сприяти підкріпленню потреби в досягненнях і позитивного ставлення до професії.
Визначення мотиваційної структури особистості за В.К. Горбачевським [8, с. 324],	Визначити вагомість пізнавального мотиву, мотивів досягнення успіху, значущості результату, самооцінки вольових зусиль, самомотивації, особистісний зміст, позитивного
В.А. Семиченко визначення вагомості потреб та їх ієрархії [8, с. 450].	очікування і т.д.
Бесіда «Фактори, які блокують активність та мотивацію» [8, с. 51].	Визначити фактори, які блокують активність та мотивацію. Ознайомити з поняттям «навчена безпомічність» та механізмами її утворення.
Знайомство з самомотивацією та аутометодичною мотивацією [3], [5].	Дослідити механізми та методи самомотивації й аутометодичної самомотивації, стимулювати студентів на роботу в теоретичній, практичній та рефлексивній площинах.
Формування робочого кейсу. Проведення групової рефлексії. Формулювання висновків.	Створити базу улюблених методів самомотивації та аутометодичної мотивації. Підвести підсумки. Провести групову рефлексію. Сформулювати висновки.

Озброєння студентів відповідними вміннями та навичками сприятиме зменшенню стресу від навчання та зниженню тривожності. Визначення факторів, які блокують активність та мотивацію дозволить студентам свідомо ставитися до вищезгаданих процесів і долати прокрастинацію, яка, зазвичай, перешкоджає їм у навчанні.

Список літератури:

1. Варбан Є. О. Особистісна рефлексія як складова процесу подолання криз професійного становлення в студентські роки / Є. О. Варбан // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2011. – Т. 13, ч. 6. – С. 39-47.
2. Восемнадцать программ тренингов. Руководство для профессионалов. – Под редакцией В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.
3. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: учебное пособие к спецкурсу / И. А. Гиниатуллин. – Свердловск: Изд-во ГПУ, 1990. – 93 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.: ил.
6. Селевко Г. К. Реализуй себя / Г. К. Селевко. – Изд. 2-е. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2008. – 112 с. (Серия «Самосовершенствование личности»).
7. Семиченко В. А., Галус А. М. Психология направленности: учеб.-метод. пособие / В. А. Семиченко (общ.ред.). – Хмельницкий: ХГПИ, 2003. – 522с.
8. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів ВУЗу: Навчально-методичний посібник / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич; [за заг. ред. В. А. Семиченко]. – Хмельницький: ХГПИ, 2001. – 253 с.
9. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студентства: навч.-метод. посіб. для магістрантів / Т. Б. Тарасова; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: СумДПУ, 2004. – 47 с.; Серія «Мастера психологии»).

Пустовалов І. В.
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
заступник директора ННІМП з виховної роботи
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

ФЕНОМЕН СІМ'Ї ПОВТОРНОГО ШЛЮБУ У КОНТЕКСТІ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. Одною з основних проблем сучасного суспільства є проблема становлення та збереження сім'ї. Таку увагу до проблем сім'ї зумовлено величезним її значенням як соціального інституту, що визначає спосіб життя людей, якість майбутніх поколінь, впливає на здоров'я нації та держави загалом.

Актуальною реальністю соціокультурного контексту сучасності є тема сімейних відносин подружжя у повторному шлюбі, який виникає у результаті розпаду сім'ї або смерті когось із подружжя. Це може бути як зареєстрований повторний шлюб, так і спільне проживання партнерів без офіційної реєстрації шлюбу.

Досить значна кількість сьогоденних сімей є той чи іншою формою повторного шлюбу, що відіграє істотну компенсаторну роль по відношенню до шлюбів, що розпалися внаслідок розлучення.

У повторних шлюбах є своя специфіка, труднощі й особливості, зумовлені, зокрема, тим, яким чином розпалися попередні відносини: розлучилася людина чи овдовіла, яким був перебіг розлучення, чи вдалося зберегти відносно сприятливі міжособистісні стосунки між подружжям, що розлучилися та ін. Від цього залежить, наскільки швидко вдасться адаптуватися в умовах повторного шлюбу.

Слід зазначити, що ставлення суспільства до повторних шлюбів неоднозначне, часто особливості повторного шлюбу ігноруються, що створює чимало проблем та труднощів, унаслідок чого два з трьох повторних шлюбів розпадається через труднощі адаптації подружжя друг до друга та нових умов.

Важкий тягар через розлучення падає на дітей, зумовлюючи важку душевну травму, труднощі у стосунках з вітчимою або мачухою. Особливої ваги набуває дана проблема для підлітків, посилюючись унаслідок специфічних психологічних особливостей даного вікового періоду.

Мета дослідження полягає в аналізі специфіки впливу сім'ї повторного шлюбу на розвиток ціннісно-смыслові сфери особистості підлітків.

Аналіз результатів дослідження. За результатами дослідження особливостей ціннісно-смыслові сфери особистості підлітків з сімей повторного шлюбу констатовано вплив на зазначене утворення внутрішньосімейних взаємовідносин, які склалися між дітьми та нерідними батьками.

У дослідженні взяли участь 415 дітей віком 14-15 років – 182 дівчинки (43,9%) та 233 хлопчики (56,1%), з них – 296 дітей (71,3%) із сімей першого шлюбу, 119 дітей (28,7%) – повторного. Дослідження проводилося на базі шкіл №15, 21, 41 м. Сімферополя, №21 м. Вінниці, гімназії №109 у м. Києві.

Так, за результатами дослідження за методикою «Методика изучения мотивационно-потребностной сферы» [2] виявлено, що у підлітків з сімей, як повторного, так і першого шлюбів загалом немає особливих відмінностей у значущості в ієрархічній підпорядкованості потреб. Але для підлітків з сімей повторного шлюбу більш значущою є потреба у фізичному вдосконаленні на відміну від підлітків з сімей першого шлюбу, для котрих важливішою є потреба у духовному вдосконаленні [3, с. 56].

При більш глибокому дослідженні з урахуванням гендерної специфіки та складу сім'ї за результатами дисперсійного аналізу виявилось, що у підлітків із сімей повторного шлюбу менш виражена значущість потреби в повазі та підтримці з боку однолітків ніж у підлітків із сімей першого шлюбу, особливо в досліджуваних чоловічої статі ($p < 0,05$).

Установлено, що хлопчики із сімей повторного шлюбу більше прагнуть до поваги з боку батьків та підтримки з боку дорослого світу, ніж хлопці з сімей першого шлюбу ($p < 0,01$). Натомість у підлітків – дівчат з сімей повторного шлюбу порівняно із дівчатами з сімей першого шлюбу виявлено низьку потребу у емоційній близькості.

Крім того, констатовано більше бажання задовольнити потреби в дружбі у підлітків з сімей повторного шлюбу (як у хлопчиків, так і у дівчат) ніж в первинних сім'ях ($p < 0,05$). Це, на наш погляд, є результатом дефіциту тісних міжособистісних контактів, свідчить про почуття самотності й загубленості, які, ймовірно, з'являються внаслідок відсутності прояви інтересу до особистості дитини та байдужого ставлення до них близьких. Адже для сімей повторного шлюбу є характерними певні проблеми во взаємовідносинах між дітьми та нерідними батьками, що обумовлені, адаптацією один до одного, формуванням процесів міжособистісної комунікації, переформатуванням внутрішнього сімейного клімату новоствореної сім'ї та виконанням своєю основною виховної функції [5, с. 338].

Також виявлено особливості осмисленості життя у підлітків із сімей повторного шлюбу. По-перше, виявлено нижчу задоволеність минулим і майбутнім відрізком життя, про що, зокрема, свідчать дані, отримані за шкалами опитувальника «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва [1]: цілі в житті, процес життя і результативність життя. Отже, для підлітків початок нового життєвого етапу, який відбувається в сім'ї повторного шлюбу, призводить до того, що вони живуть сьогоднішнім, не згадуючи минуле й не прагнучи осмислити майбутнє.

По-друге, у підлітків із сімей повторного шлюбу переконаність у власній нездатності контролювати своє життя перевищує ступінь переконаності в тому, що такий контроль взагалі можливий ($p < 0,05$). Недостатня осмисленість життя у цих дітей може бути зумовлена невисоким рівнем віри в можливість здійснювати контроль над власним життям у майбутньому [4, с. 583].

Висновки. Таким чином, сім'я має суттєвий вплив на розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості підлітків, а в сім'ях повторного шлюбу цей вплив має свої психологічні особливості, негативно позначаючись на рівні розвитку ціннісно-сміслової сфери дитини, що обумовлює актуальність подальшого дослідження у контексті можливостей розвитку зазначеного психологічного утворення.

Список літератури:

1. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
2. Лях. В. В. Пакет психодиагностических методик «Профиль 2.0» [Текст] / В. В. Лях, Г. И. Юшкевич и др. // Республиканский центр профессиональной ориентации молодежи. – Режим доступа: <http://www.rogachevoo.gov.by/teachers/1556>
3. Пустовалов І. В. Вплив сім'ї повторного шлюбу на мотиваційно-потребову сферу особистості підлітків / І. В. Пустовалов // Міжнародний науковий журнал «ScienceRise» – 2015. – № 10/5(15). – Харків: NVP РР «Технологічний Центр», 2015. – С. 53–57.
4. Пустовалов І. В. Психологічні особливості осмисленості життя дітей підліткового віку в сім'ях повторного шлюбу/ І. В. Пустовалов // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 29. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 575–584.
5. Пустовалов І. В. Роль сім'ї повторного шлюбу у розвитку ціннісно-сміслової сфери підлітків / І. В. Пустовалов // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. – № 1(36). – Сєвєродонецьк, 2015. – С. 331–340.

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Мишко Н. М.

асистент

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

м. Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

В процесі виконання діяльності проявляються, закріплюються і коригуються ціннісно-сміслові орієнтації особистості. Особистісна динаміка в період навчання у ВНЗ також багато в чому визначається характером і особливостями змісту здійснюваної студентами навчальної діяльності. Цей період характеризується одночасним протіканням процесів професійного і особистісного самовизначення. Провідну роль у розвитку цих взаємообумовлених процесів особистісного зростання відіграє формування і розвиток смисложиттєвих орієнтацій як цілісної системи інтерналізованих особистісних смислів. У цьому контексті актуальним є положення В. Франкла, який розглядає прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя як природжену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, що є основним двигуном поведінки і розвитку особистості [3]. Д.А. Леонтьєв визначає категорію «життєвого сенсу» як «об'єктивну характеристику місця і ролі об'єктів, явищ і подій дійсності і дій суб'єкта в контексті його життя», сенс необхідно розкривати, знаходити, усвідомлювати, пізнавати [1].

Саме під час навчання у ВНЗ, як соціальній ситуації особистісного і професійного самовизначення, для дорослих людей найбільш актуальним стає сенс власної діяльності і, особливо, сенс своєї майбутньої професійної діяльності, що є центральним компонентом у виборі життєвої стратегії. Наразі, коли попит на професію психолога зростає, все ж залишається відкритим питання сенсу здобуття даного фахового спрямування, особливо дорослими людьми, які за плечима вже мають першу базову освіту і, зазвичай, досвід роботи по іншим спеціальностям.

Для вирішення поставленої нами задачі, ми використали тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєва. У нашому дослідженні взяли участь 30 респондентів (28 жінок та 2 чоловіків, віком від 23 до 49 років), які наразі отримують другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» за дворічною (заочною) програмою навчання. Дослідження проводилось двічі на початку і наприкінці їх навчання у ВНЗ.

Методика визначення смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва була розроблена на основі теорії прагнення до сенсу і логотерапії Віктора Франкла. У тесті СЖО життя вважається осмисленим при наявності цілей, задоволенні, одержуваному при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати завдання з наявних і добиватися результатів. Важливим є чітке співвіднесення цілей – з майбутнім, емоційної насиченості – з сьогоденням, задоволення – з досягнутим результатом, минулим. Середні та стандартні відхилення субшкал і загального показника СЖО (по даним Е.А. Петрової, А.А. Шестакова, 2002):

Субшкала	Середнє знач. ± Станд. відх.
Цілі у житті	38,91±3,20
Процес життя	35,95±4,06
Результативність життя	29,83±3,00
Локус контролю – Я	24,65±2,39
Локус контролю – життя	34,59±4,44
Загальний показник УЖ	120,36±10,21

Результати дослідження у загальному вигляді подано у рис. 1.

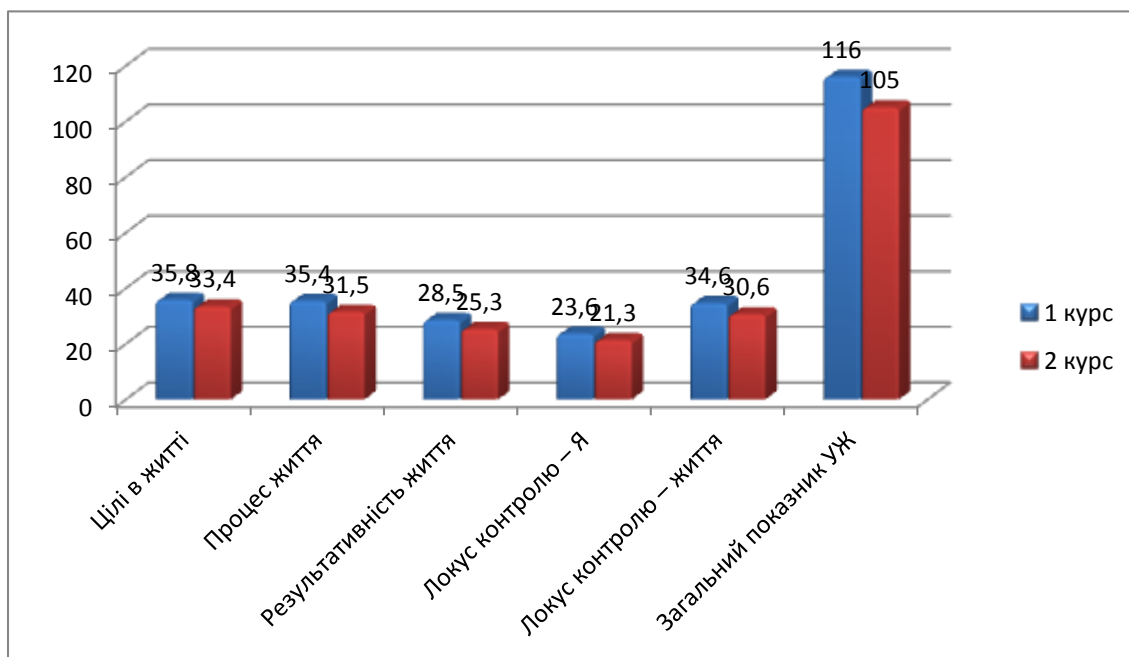


Рис. 1. Порівняльний графік показників смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту 1 та 2 курсу навчання (сер. знач.)

Як бачимо з діаграми (рис. 1.), для даної вибірки характерним є переважання середніх значень по усіх субшкалах тесту. Найвищі рівні прояву на 1 курсі навчання, у межах цих середніх значень, мають показники субшкал «Процесу життя» та «Локусу контролю – життя», досить низькі показники субшкали «Цілі в житті». Отже дані свідчать про наявність усвідомленого, відповідального ставлення до життя і розуміння його закономірностей. На момент вступу до навчання, респонденти сприймають своє життя як цікаве, емоційно насичене, наповнене сенсом та мають впевненість у здатності вільно приймати рішення та втілювати їх в життя. Проте, суперечливим, на наш погляд, є наявна нечіткість визначених цілей у житті та спрямованості на втілення задуманого.

Результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, навчаючись на 2 курсі показало, що для них характерним є спад усіх показників. Найбільше знизилися показники субшкал «Цілі в житті», «Результативність життя» та «Загальний показник усвідомленості життя». Отримані результати можуть означати певну екзистенційну і смислову розгубленість респондентів, які не відчують задоволення від пройденого відрізка життя, від її продуктивності й осмисленості, не мають чітких планів на найближче майбутнє. Це може бути пов'язане з обмеженим терміном навчання, який не дає змоги майбутньому психологу розкритися повною мірою як суб'єкту навчання в процесі здобуття другої вищої освіти.

З діаграми (рис. 1.) ми можемо бачити, переважання середніх значень та взагалі відсутність високих показників смисложиттєвих орієнтацій у майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. Окрім цього, на другому курсі ми бачимо зниження по всіх показниках, що виходять, навіть, за межі середніх. Статистично значимі відмінності за t-критерієм Ст'юдента встановлено за показниками «Загальної усвідомленості життя» ($t=10,27$, $p \geq 0,05$), «Процесу життя» ($t=3,97$, $p \geq 0,05$), «Результативність життя» ($t=3,13$, $p \geq 0,01$) та «Локусу контролю-життя» ($t=3,97$, $p \geq 0,05$). Це може характеризувати випускників, які отримують другу вищу освіту зі спеціальності «Психологія» як таких, які не задоволені пройденим відрізком часу і його результатами, а також як прожектёрів, плани яких не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

Дані свідчать, що у цілому досліджувані виявляють певну незадоволеність процесом самореалізації, зневіру в себе, відсутність чітких цілей на майбутнє, що надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Це може бути пов'язане з тим, що у респондентів ще не завершилася професійна ідентифікація, вони не задоволені поточним станом речей, не впевнені у рішенні працювати чи не працювати за фахом, завершивши курс

навчання, що часто супроводжується розгубленістю як у власних силах, так і правильності обраного шляху.

Час початку і завершення навчання є для особистості періодами переходу з однієї смисложиттєвої ситуації в іншу з усіма поточними наслідками: ломкою усталених стереотипів, пристосуванням до інших умов, іншої соціальної ситуації, зміною соціального статусу особистості тощо. Отже, період навчання у вузі можна визначити як особливий смисложиттєвий період у житті людини, пов'язаний з переживанням кризи професійної ідентифікації, тобто ідентифікації себе з суб'єктом майбутньої професійної діяльності.

Застосування тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва засвідчило фактичну наявність кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги і взаємопов'язаними явищами ціннісно-цільової дезорієнтації і вимагає більш детального вивчення цього явища і розробки програм психологічного супроводу для даної категорії майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; Вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Яценко А. В., Лозован Н. С.
студентки факультету дошкільної та корекційної освіти
Науковий керівник: Савченко Л. Л.
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Харківського коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ЗНАЧЕННЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Зміни в сучасній освіті орієнтовані на повноцінне застосування психологічних механізмів в освітньо-виховному процесі. У центр виховного процесу поставлено дитину як суб'єкт діяльності. Саме тому особливо актуальною є проблема оптимізації пізнавальної діяльності як один із головних засобів розумового розвитку.

Дошкільний період – найбільш оптимальний для розвитку пізнавальної сфери дитини. Тому формування в дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності і здатності доволіно регулювати власну пізнавальну діяльність набуває вирішального значення. У дошкільному віці дуже важливими є організація дитячого досвіду, його узагальнення та фіксація у вигляді еталонів, символів, умовних позначень, моделей тощо.

Я.А. Каменський, К.Д. Ушинський, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо визначали пізнавальну активність як природне прагнення дітей до пізнання. Психолого-педагогічні дослідження (Л. Венгер, Д. Годовікова, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Леушина, Н. Менчинська,) доводять, що продуктивність пізнавальної діяльності та розумовий розвиток підвищується за умов інтеграції репродуктивного викладання та самостійності, творчої активності дошкільника. Саме самостійність і пізнавальна активність формують знання і вміння не формальні, а глибоко усвідомлені, що сприяє їх гнучкості й доволіності.

Новітні погляди на процес формування психологічного світу дитини ґрунтуються на теорії О.В. Запорожця про самоцінність дошкільного дитинства. А це означає, що основний шлях розвитку на цьому етапі – збагачення і наповнення його найбільш значимими формами і способами діяльності. Вирішального значення набуває формування в дошкільника активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, вміння успішно орієнтуватись в усьому розмаїтті предметів і явищ, здатності доволіно регулювати свою пізнавальну діяльність. Це ті внутрішні передумови, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини,

визначають легкість і швидкість засвоєння нової інформації, здатність її творчого використання у вирішенні широкого кола життєвих завдань. Світова психолого-педагогічна наука і передова практика переконливо стверджують, що надто дорого обходиться нехтування можливостями саме в дошкільному дитинстві розширювати і поглиблювати здатність до образного пізнання, тобто збагачувати і максимально розгортати саме ті ціннісні якості, по відношенню до яких дитяча природа найбільш сприятлива (О.В. Запорожець) [4, с. 14].

Оволодіння засобами і способами пізнавальної діяльності і є основою для творчого їхнього використання дитиною у вирішенні проблем пізнавальної діяльності. Здатність творчо використовувати засоби і способи у власній діяльності залежить від уміння бачити й усвідомлювати проблему, спрямовувати свої зусилля на її аналіз, на пошуки шляхів вирішення. Одним словом, процесуальні й особистісні аспекти пізнавальної діяльності нерозривні, єдині (С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк).

Особистісний аспект пізнання виявляється через пізнавальну активність. Пізнавальну активність ми розуміємо як стан готовності до пізнавальної діяльності, який передуює і породжує саму діяльність (М.І. Лісіна) [4, с. 15].

Уміння оперувати символами – це головна особливість людини. Відображення реального світу різними символами і знаками, як метод символічної синектики, є одним із ефективних та цікавих методів теорії розв'язання винахідницьких завдань. Символічна діяльність розвивається на основі примітивної активності. Таким чином, людині від народження притаманна здатність до символізації, а отже, ознайомлення зі знаково-символічними засобами має відповідати віку і враховувати особливості знакових засобів.

Метод символічної синектики сприяє розвитку в дошкільнят багатої уяви, здатності до перетворень, уміння знайти приховані залежності та зв'язки, допомагає мислити нестандартними образами. Адже основою розвитку розумових здібностей є оволодіння дитиною діями заміщення і наочного моделювання.

Отже, використання символічної синектики:

1. Допомагає не лише збагатити словниковий запас дошкільнят, але й сприяє розвитку пізнавальної активності та образного мислення.

2. Сприяє формуванню мовленнєвої компетенції дитини.

3. Допомагає дітям подолати сором'язливість та невпевненість. Вони навчаються відстоювати власну точку зору, самостійно приймати рішення, що є надзвичайно важливою й корисною якістю для подальшої діяльності дитини у будь-якій сфері життя.

Проаналізувавши Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, можна зробити висновок, що в ньому пізнавальна активність висвітлюється як риса особистості. У сфері «Я – сам», змістовній лінії «Психічне Я» підкреслюється, що дитина повинна мати уявлення про роль пізнавальної активності для власного розвитку, цікавитися особливостями свого сприймання, пам'яті, уяви, мислення; володіти початковими формами дослідництва [1].

У дітей дошкільного віку чуттєве і раціональне пізнання створюють єдину пізнавальну діяльність. Сенсорні процеси органічно входять у всі види і форми спілкування дитини із зовнішнім світом і становлять невід'ємну частину будь-якої змістової діяльності дошкільника.

Наочність тісно пов'язана з особливостями психіки людини, з пізнавальною діяльністю, а остання завжди спирається на живе споглядання, відчуття.

На основі специфіки дитячої діяльності та теорії розумового розвитку дитини дошкільного віку, Л. Венгеру вдалося виявити специфічний засіб мовлення дошкільника – це наочні моделі, у яких малюк може відбивати структуру об'єктів і відношень між ними. В своїх експериментальних дослідженнях він виділив види модельних уявлень, якими можуть володіти дошкільники, операції, що входять до складу наочного моделювання, розробив конкретні програми для його формування [2].

Розвиток пізнавальної діяльності проходить три сходинки: дійову, образну, символічну, що відображають світ по-своєму. Якщо в роботі з дітьми не використовувати спеціальних вправ, спрямованих на розвиток символічних уявлень безпосереднього досвіду, то вона до зрілого віку буде залежати від наочних і дійових способів уявлення світу. Символічна діяльність розвивається на основі примітивної активності. Таким чином, людині від народження притаманна здатність до символізації, а отже, ознайомлення зі знаково-символічними засобами має відповідати віку і враховувати особливості знакових засобів.

В роботі з дошкільниками, використання символів набуває великого значення під час порівняння, описування предметів, складання речень, заучування віршів, відгадування загадок, складання казок, розповідей, дидактичних ігор тощо.

Оперування знаково-символічними засобами має спільну структуру і способи функціонування, що дозволяє віднести його до особливого виду діяльності – знаково-символічного. Функції знаково-символічних засобів: комунікативна, пізнавальна, функція заміщення, моделювання, кодування, схематизація.

В успішному вихованні дитини велику роль відіграє її вміння спілкуватися та висловлюватися. Дитина має вміти як відповідати на запитання, так і ставити їх, описувати предмети, розповідати про подію та розмірковувати з приводу неї. Оволодіти цими вміннями дитина може за допомогою карток-символів. Пізнавальна діяльність людини починається з безпосереднього споглядання, а потім стає предметом абстрактного мислення і перевіряється практикою. Тому батькам та вихователям з раннього дитинства рекомендується досконало формувати у дітей вміння оперувати символами. У дитини розвиток пізнавальної діяльності проходить через відображення світу по-своєму. Потрібно спрямувати всі сили на розвиток символічних уявлень, піднімаючись по сходах: дійове, образне, символічне мислення, створення в уяві яскравого образу предмета, формування у дітей навичок побудови зв'язної цілісної описової розповіді, розвиток у малюків цілісного образного мислення, а також уяви та спостережливості, поглиблення знань дітей про навколишній світ, покращення комунікативних навичок у дітей. При складанні для полегшення описової розповіді слід використовувати наочні та опорні схеми, картки-символи: овочі та фрукти, тварини та рослини, одяг та предмети побуту, герої казок та мультфільмів, пори року тощо. З допомогою карток-символів дітям легко вдається вивчати вірші, відгадувати загадки, складати та переказувати казки, ознайомлювати з явищами природи в різні пори року, грати в дидактичні ігри.

Отже, використання знаково-символічних засобів навчання сприяє розвитку в дошкільнят багатой уяви, здатності до перетворень, вміння знайти приховані залежності та зв'язки, допомагає мислити нестандартними образами, що сприяє формуванню пізнавальної активності дошкільників.

Список літератури:

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003.
2. Копилова О.П. Використання символів у роботі з дошкільниками / О.П. Копилова, В.М. Ткаченко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 112 с.
3. Ладивір С.О. Не готові знання, а вміння їх здобувати // Дошкільне виховання. – 2007. – № 8. – С. 3-6.
4. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника // Дошкільна освіта. – 2009. – N 3(25). – С. 13-22.

Сойма Н. Д.

аспірант кафедри соціології і соціальної роботи

Ужгородський національний університет

м. Ужгород, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Результати нашого дослідження свідчать, що на сьогоднішній день в загальноосвітніх школах є значна кількість учнів (як молодшого, так і старшого шкільного віку) з порушеннями в адаптації.

Термін «адаптація» запозичений з латинської мови і означає пристосування. Наприклад, це може бути пристосування організму, особистості до різних впливів чи умов життя, які постійно міняються [1, 10]. Відповідно, непристосованість особистості до умов навколишнього середовища означає дезадаптацію.

Деадаптація зазвичай є досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості [2; 3].

Відсутність своєчасної цілеспрямованої корекційної роботи з такими учнями може зумовити подальшу деформацію особистості, вчинення протиправних дій.

В корекційній роботі з дезадаптованими дітьми надзвичайно важливим є забезпечення індивідуального підходу.

Перш за все, слід враховувати індивідуально-психологічні властивості кожного учня. Це, зокрема, стосується темпераменту, характеру, здібностей. Особливості нервової системи зумовлюють властивості того чи іншого типу темпераменту, який в значній мірі визначає поведінку особистості. Відомий вчений Б.М. Теплов дуже влучно відмічав, що властивості нервової системи не визначають ніяких певних форм поведінки, але вони є тим ґрунтом, на якому легше формуються одні способи поведінки і важче – інші.

Особливої уваги вимагає спілкування з учнями – меланхоліками, які належать до слабого типу нервової системи. Це дуже чутливі, сором'язливі, несміливі діти, вони уникають контактів з оточуючими, відзначаються високим рівнем тривожності, важко пристосовуються до нових умов.

Саме стосовно таких дітей слід проявляти максимум терплячості, доброзичливості, тактовності у спілкуванні. Дуже суворий тон, тим більше крик, є абсолютно недопустимим у спілкуванні з меланхоліками (навіть у випадку вчинення ними серйозного проступку, невиконання завдання).

Є певні особливості у спілкуванні з дітьми, які належать до холеричного і флегматичного типів темпераменту.

Багато проступків холерика в значній мірі зумовлені властивостями його темпераменту. Такі люди відзначаються імпульсивністю, невтриманістю, конфліктністю. Вони не люблять тривалий час зосереджуватися на одному виді діяльності, працювати акуратно і доводити справу до кінця.

Спокійний, врівноважений, доброзичливий тон, терплячість, витримка дуже необхідні у спілкуванні з такими дітьми.

Стосовно флегматика, який відзначається повільністю у всьому, певною загальмованістю, схильний до лінощів, іноді виправданим буває суворий тон, прояви обурення. Ні в якому випадку не можна дозволяти собі насмішки з приводу повільності флегматика, краще намагатися спонукати його до більшої активності, постійно контролювати виконання завдань.

Щодо характеру, то кожний учень має як позитивні, так і негативні риси. Немає жодного учня, в якого були б тільки негативні риси характеру. Тому завдання вчителя – виявити те позитивне, що є в характері кожного учня і опиратися на позитивні риси, розвивати і поглиблювати їх, поступово послаблюючи прояви негативних рис. На відміну від темпераменту, риси характеру не є вродженими, що дає можливість змінювати їх.

Особливо обережного ставлення у процесі комунікативної взаємодії вимагають учні з акцентуаціями характеру.

Це питання вивчав німецький вчений К.Леонгард. Він довів, що людям з акцентуованим характером властивий надзвичайно сильний розвиток якоїсь однієї риси, яка стає домінуючою, гіпертрофованою і в деяких випадках має тенденцію до переходу в патологію [4].

Учні демонстративного типу акцентуації характеру зазвичай мають сформовану завищену самооцінку, відчують постійну потребу в увазі і загальному визнанні. Вони дуже боляче реагують на свої невдачі, заздять успіху інших. Якщо не можуть досягти реальних успіхів в чомусь, то видумують їх.

Спілкування з учнями демонстративного типу акцентуації виявляється ефективним при вмілому поєднанні розумної вимогливості з похвалою, заохоченням, які мають дуже важливе значення для них. Похвала і заохочення повинні строго лімітуватися, використовуватися тільки у випадку конкретних досягнень, успіхів, а не надуманих.

Учні нестійкого типу акцентуації найчастіше не мають стійкої і чіткої самооцінки, власної лінії поведінки, відзначаються відсутністю наполегливості, відповідальності, цілеспрямованості навіть у процесі відпочинку, не кажучи вже про інші види діяльності. Вони безвольні і легко піддаються впливу інших людей.

У спілкуванні з учнями нестійкого типу акцентуації слід запропонувати чітку систему розумно організованих вимог, звертати велику увагу на постійний контроль за їх діяльністю,

давати систематичну оцінку їх вчинкам, створювати умови для прояву ними самостійності в діяльності, судженнях.

В деякій мірі схожими на них є діти-гіпертими. Вони такі ж безвідповідальні, легковажні, необов'язкові, поверхові. Життя здається їм простим і безтурботним. Намагаються не звертати уваги на проблеми і своєчасно вирішувати їх.

З гіпертимами слід якомога частіше намагатися спільно аналізувати їх діяльність, критично розглянути досягнення і невдачі, спланувати роботу на найближчий період часу. Важливо переконати їх, що не все так легко дається в житті, як вони собі уявляють, показати на конкретних прикладах, що легковажність і поверховість у виконанні якоїсь роботи часто не дозволяють людині досягти успіху.

Астенічний тип акцентуації характеру найчастіше формується на основі меланхолічного темпераменту під впливом значної вимогливості до людини з боку оточуючих і нездатністю її повністю відповідати цим вимогам. Вони відзначаються пониженою працездатністю, хворобливістю. У них часто спостерігається депресія.

Такі учні особливо потребують співчуття і підтримку з боку оточуючих.

Основне завдання в роботі з такими учнями – підтримати їх, змусити повірити у свої сили, можливості. Їх доцільно частіше хвалити у присутності інших, стежити за станом їх здоров'я.

Ефективна взаємодія з дезадаптованими дітьми передбачає і відповідну просторово-часову організацію спілкування. Це означає, що кожний акт спілкування дає більший ефект в залежності від того, де і коли він мав місце. Наприклад, в деяких випадках спілкування ефективніше проходить в школі, в інших – варто поспілкуватися десь на «нейтральній» території або вдома в учня чи вчителя.

Часові координати спілкування доповнюють просторові і разом з цим – мають самостійне значення. Наприклад, спілкування вчителя чи шкільного психолога з дезадаптованими дітьми може відбуватися на перерві, після закінчення навчання, або в конкретно призначений для цього час.

Часові координати мають важливе значення у спілкуванні з учнями, для яких властиві різні індивідуальні біоритми («жайворонки», «сови», «аритміки»). Малоефективним виявляється спілкування з учнем «совою» зранку, внаслідок його зниженої працездатності, поганого настрою, підвищеної дратівливості, млявості і т.п. в цю пору дня. Більш «відкритими» для спілкування такі учні зазвичай є в другу половину дня, в той час, як «жайворонки» – навпаки, вони більш активні зранку. «Аритміки» ж порівняно легко пристосовуються до зміни часу.

Таким чином, дуже важливо вчителям, шкільному психологу, соціальному педагогу забезпечити індивідуальний підхід в роботі з дезадаптованими учнями, вміти використати найбільш ефективно у кожному конкретному випадку особливості просторово-часової організації ділового спілкування.

Список літератури:

1. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
2. Максимова М.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: [методичний посібник] / М.Ю.Максимова. К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Олифиренко Л.Я. и др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я.Олифиренко. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
4. Рычкова Н.А.. Дезадаптированное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А.Рычкова. – М., 2000. – 232 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности / К.Леонгард. – К.: Вища школа, 1989. – 375 с.

Шевчишена О. В.
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Хмельницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Результати багаточисленних досліджень неодноразово доводять, що виявлення обдарованих дітей є тривалим процесом. Знаменитий вислів «талант себе виявить» вже давно перестав відповідати дійсності. Обдарована дитина тільки тоді зможе собі допомогти, якщо вчитель зрозуміє її, підтримає її творчість та оцінить її здібності.

Всім відомо, що неможливо виховати генія на замовлення. Недаремно останніми роками помітною стала тенденція розглядати обдарованість не лише як рівень прояву окремих здібностей, але й як явище, яке здатне охоплювати всі структурні компоненти особистості, зокрема: наявність позитивної мотивації, особливості емоційно-вольової сфери, рівень домагань. Тому обдарованим дітям треба дати змогу розвинути свої здібності та створити належні умови для розкриття їх обдарувань.

Однак аналіз результатів різноманітних психологічних досліджень неодноразово доводить, що працювати з обдарованою дитиною приємно, і разом з тим непросто. Важливо не лише виявити обдаровану дитину, а й підтримати її морально. Всім відомо, що обдаровані діти на загал є надто вразливими та емоційно незахищеними. Надто високий рівень домагань в обдарованій дитини через деякий час може стимулювати в неї прояв невротичних реакцій.

Оскільки однією з ознак обдарованої особистості є ціннісне ставлення до власних здібностей, то, за переконаннями деяких дослідників, в обдарованій дитини можлива наявність ціннісного ставлення до способів виконання діяльності та людей, які її оцінюють [2]. Науковці стверджують, що «розвиток здібностей значною мірою детермінується потребою у визнанні й тим референтним середовищем, яке задає параметри задоволення цієї потреби [2, с. 73]. Однак, як стверджує Р.О.Семенова та її співавтори, сучасне освітнє середовище базується на традиційних формах навчання [3]. Суб'єкт-об'єктний характер взаємостосунків між вчителем та учнем, на думку науковців, призводить до того, що навчальний матеріал для школярів перестає набувати особистісної значущості [3]. В.М.Дружинін, в свою чергу, акцентує увагу на критиці за дії, мінімальний рівень якої здатний призводити до підвищення рівня невротизації дітей [1]. Дослідження Р.О.Семенової та її співавторів показали, що середній людині, здебільшого, притаманна тенденція уявляти здібності як сукупність умінь і власних особливостей, які дозволяють успішно справлятися з тією чи іншою діяльністю; сприймати уміння як цілісний і константний компонент здібностей, у якому складно виділити окремі дії й операції [2]. Однак, на думку науковців, зовсім по іншому уявляють власний прояв здібностей обдаровані особистості [2]. Вони, за переконаннями дослідників, здатні відрефлексовувати окремі дії та операції, які свідомо використовуються і тренуються [2]. Крім того, як наголошують автори, «у полі свідомості постійно перебувають окремі люди з контактного оточення, спілкування з якими може підтвердити цінність тих здібностей, на розвиток яких спрямовуються зусилля, та які можуть надати конкретну допомогу, застерігаючи від помилок і вказуючи на оптимальні шляхи розвитку» [2, с. 78]

В цілому зусилля обдарованої дитини мають бути спрямовані на усвідомлення протиріч, які виникають в повсякденному житті, та пошук нових способів розв'язання завдань. Тому більшість дослідників вважають за необхідне навчати дітей за такими методами, які б стимулювали їх до самостійної роботи. Засвоєння учнями знань, умінь і навичок має набувати частково-пошукового та дослідницького характеру. Відповідно корекційно-розвивальна робота практичного психолога має бути спрямована на розвиток в обдарованого учня здатності до самодисципліни та самовиховання, критичного осмислення власних вчинків і культури самоаналізу. Зміст тренінгових занять має складати комплекс вправ, методів і прийомів, спрямованих на вдосконалення комунікативних можливостей та стимулювання креативного потенціалу обдарованої дитини в різноманітних життєвих ситуаціях.

Однак, як стверджують результати неодноразово проведених психологічних і педагогічних досліджень, вчитель сучасної школи продовжує стимулювати в обдарованої дитини розвиток виконавських здібностей. Відповідно, сучасна шкільна освітня практика потребує такого вчителя, який в спроможі виконувати роль організатора навчально-пізнавальної діяльності школярів. Педагог сьогодні у загальноосвітньому навчальному закладі має забезпечити характер проблемного навчання, за якого в дитини з'являлися б різноманітні запитання.

Тому в практику роботи з обдарованими дітьми важливо впроваджувати психологічні тренінги, спрямовані на актуалізацію внутрішніх творчих можливостей особистості. Прагнення дитини до самопізнання і саморозвитку можливі за рахунок переходу від репродуктивного до творчого мислення. Дитина повинна сама окреслити наявну проблему та запропонувати нестандартні шляхи їх розв'язання. Відповідно, успішне формування в обдарованого учня досвіду творчої діяльності можливе за умови застосування вчителем на уроках практичних методів, спрямованих на стимулювання творчого потенціалу, розвиток творчого мислення, пізнавальної та інтелектуальної активності.

Реалізація подібних завдань можлива шляхом застосування вчителем на уроках інтерактивних форм, методів та технологій навчання. Сьогодні вимагає, щоб у класному середовищі не було домінанті педагога. Сьогодні кожен учень має відчувати себе повноцінним та рівноправним суб'єктом навчально-виховного процесу.

Відповідно вчитель має дбати про різнобічність та результативність навчально-виховного процесу. В повсякденну практику загальноосвітнього навчального закладу варто впроваджувати творчі дитячі групи, центри, гуртки, студії, спільні зусилля яких мають бути спрямовані на розв'язування творчих завдань, пов'язаних з удосконаленням навколишньої дійсності.

Тому педагог сьогодні має розуміти, наскільки важливо забезпечити природній розвиток особистості обдарованої дитини. В першу чергу треба виявляти не лише природні задатки та здібності, але й риси характеру, які, в майбутньому, можуть сприяти творчим успіхам обдарованої особистості. Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб викликати в обдарованої дитини позитивні емоції та прагнення до самостійного самовдосконалення. Втрата обдарованими дітьми позитивної мотивації до навчання в школі може призвести до небезпечних наслідків, пов'язаних з ризиком асоціальної поведінки.

Таким чином з вище згаданої інформації можна зробити висновок, що обдарована дитина потребує актуалізації не лише когнітивних ресурсів, але й особистісних цінностей задля забезпечення суб'єктної позиції щодо вирішення навчальних та життєвих завдань.

Список літератури:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
2. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: [монографія] / Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін.; [за ред. Р.О.Семенової]. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
3. Психологічна діагностика обдарованості: [монографія] / Р.О. Семенова, Д.К. Корольов, М.О. Мельник та ін.; [за ред. Р.О. Семенової] – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 172 с.

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

Попелюшко Р. П.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології та педагогіки

Граніч В. В.

студент

Хмельницький національний університет

м. Хмельницький, Україна

СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ВИРОБНИЧОМУ КОЛЕКТИВІ

Однією з найактуальніших та найважливіших проблем у вивченні соціально-психологічного клімату є виявлення чинників, які його формують. По суті, соціально-психологічний клімат – інтегральний показник рівня розвитку трудового колективу. Досягнення певного рівня єдності саме в цій області – це одночасно й ціль на шляху становлення колективу, і показник стану його морально-психологічного клімату. Ясне розуміння й прийняття членами колективу його основних цілей і завдань, достатня гнучкість у виборі засобів і способів їхні досягнення характеризують високий рівень розвитку колективу.

Найбільш важливими чинниками, що визначають рівень соціально-психологічного клімату виробничого колективу являються особистість керівника і система підбору і розстановки адміністративних кадрів. На соціально-психологічний клімат також впливають і особистісні якості керівника, стиль і методи керівництва, авторитет керівника, а також індивідуальні особливості членів колективу [1].

Керівник підприємства здійснює вплив практично на усі чинники, що визначають соціально-психологічний клімат. Від нього залежать підбір кадрів, заохочення і покарання членів колективу, просування їх по службі, організація праці працівників. Багато що залежить від його стилю керівництва. Виділяють декілька стилів керівництва трудовим колективом.

Особливості характеру керівництва, що проявляється в тому чи іншому стилі взаємовідносин між безпосереднім керівником первинної групи і іншими її членами, також впливають на соціально-психологічний клімат. Робітники, які вважають керівників однаково уважними до їх виробничих і особистих справ, більше задоволені своєю працею, ніж ті, хто заявив про неувагу до них зі сторони керівників [3, с. 108-114].

При бюрократичному стилі керівництва зміст управління і форма виявляються відірваними один від одного. Форма пунктуально дотримується бюрократом, але вона не відповідає ситуації. Дії такого керівника впорядковані, але це такий порядок дій, який розрахований на інструктивну, усереднену ситуацію, порядок перетворюється на самоціль. Для бюрократів характерні: установка на загальну організованість, установка на псевдоініціативу (уявлення себе новаторами), установка «флюгера» (абсолютним критерієм важливості і ефективності будь-якої роботи служить думка про неї вищого керівництва). Таким чином, при бюрократичному стилі керівництва відбувається деформація колективних цілей трудової діяльності, виступаючи джерелом виникнення конфліктних ситуацій в трудових колективах.

Директивний стиль керівництва ґрунтується на жорстких і односторонніх вимогах, що пред'являються у формі наказів, розпоряджень, вказівок. Цей стиль виражається в прагненні керівника до єдиновладдя, одноосібному ухваленні рішень і за певних умов породжує тип авторитарного керівника: жорсткого, бездушного і часто несправедливого.

Найбільш стресовим для трудового колективу виступає автократичний стиль керівництва, характерними рисами якого є ділові, короткі розпорядження керівника, заборони без поблажливості, із загрозою, «суха мова», непривітний тон, суб'єктивні похвала та осуд, неприйняття в розрахунок емоції. У своїй діяльності керівники-автократи дотримуються

наступних правил: менше треба вимагати від себе, можна не утрудняти себе розглядом яких-небудь подій, не занурюватись в їх зміст, не радитися з підлеглими, легше командувати, ніж організовувати виробничий і виховний процес. Грубість може бути засобом захисту автократа, адже ділові взаємини неминуче виявлять його неукцтво, неспроможність і як наслідок хворобливу нетерпимість до критики. Автократ вважає, що підлеглі повинні боятися його, це викликається його владолюбством і гіпертрофованою зарозумілістю.

В основі виникнення конфліктних ситуацій може лежати прагнення керівника до створення свого псевдоавторитету. Міжособистісні конфлікти, що виникають у колективі, можуть вирішуватися за допомогою авторитету керівника, визнанням його права на вирішення конфліктної ситуації, що виникла. До розпоряджень авторитетного і неавторитетного керівника підлеглі відносяться по-різному.

Розпорядження неавторитетного керівника майже завжди обертаються недовірою до компетентності і доцільності рішень, що приймаються ним, що містить можливість виникнення конфліктних ситуацій. Тому деякі керівники у своїй діяльності прагнуть до штучного створення свого авторитету. Як найповніше види псевдоавторитетів розкрив А.С. Макаренко, який показав і шляхи їх створення [2]:

- авторитет доброти виникає з помилкового розуміння керівником суті чуйного відношення до підлеглих і характеризується заниженою вимогливістю до окремої людини або до колективу в цілому. При цьому існує небезпека, що чуйність, яка не поєднується з високою вимогливістю, легко може перейти у свою протилежність;

- авторитет резонерства пов'язаний з тим, що керівник набридає підлеглим нескінченними, нудними і беззмістовними повчаннями, помилково вважаючи, що це посилить його вплив на людей. Подібне керівництво часто викликає неприязнь або навіть відкриту афективну реакцію підлеглих і може служити джерелом виникнення конфліктної ситуації. Виховне значення такої дії на підлеглих мінімальне;

- авторитет дистанції проявляється в думці керівника, що чим далі він від підлеглих, чим рідше з ними бачиться і чим офіційніше тримається, тим значніше його вплив на них;

- авторитет пригнічення відноситься до крайніх способів формування псевдоавторитету. Основна зброя такого керівника – безперервні погрози застосування влади, причому дисциплінарні заходи розуміються як універсальний засіб дії на підлеглих. Авторитет пригнічення, що тримається на страху, породжує негативне відношення до рішень керівника, позбавляє підлеглих упевненості і ініціативності, створює психологічний дискомфорт в колективі;

- авторитет підкупу проявляється, коли керівник дотримується правила: «я тобі обіцяю те-то, якщо зробиш те-то». Але може виявитися так, що винагорода залежатиме від примхи керівника, від його симпатій або антипатій. Це перекидає сенс службових взаємин, завдає морального-психологічного збитку не лише одній людині, але і усьому трудовому колективу. Такі дії породжують догоджання;

- авторитет педантизму характеризується схильністю керівника до дріб'язкової опіки, надмірно жорсткої регламентації діяльності підлеглих. Педантизмом частіше страждають некомпетентні керівники. Людина недостатньо компетентна у своїй діяльності, придумує штучні критерії оцінки підлеглих. Ці критерії часто не мають нічого спільного з суттю виконуваної роботи. «Обробка» підлеглих стає правилом роботи такого керівника, що вважає, що приклад одного стане прикладом для усіх;

- авторитет чванства будується на зарозумілості керівника, гордості за свої дійсні або уявні успіхи та заслуги. Керівники, що будують свій авторитет на зарозумілості, без врахування думки інших, дуже хворобливо відносяться до критики, висловленої в доброзичливій формі, ображаються та сприймають її агресивно.

Отже, для формування та підтримування позитивного соціально-психологічного клімату в трудовому колективі, керівник повинен сприяти згуртованості колективу, він має володіти такими особистісними характеристиками як визначеність, усвідомленість, цілеспрямованість, вибірковість, тактовність, дієвість, вимогливість, критичність, відповідальність.

Відсутність даних особистісних характеристик у керівника буде призводити до погіршення соціально-психологічного клімату в колективі, виникнення міжособистісних та виробничих конфліктів, що у підсумку призведе до зниження працездатності трудового колективу, звільненню працівників, закриттю підприємства.

Список літератури:

1. Базарова Т.Ю. Управление персоналом. / Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина – СПб: Класс, 2002, – 465 с.
2. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
3. Модели и методы управления персоналом: Российско-британское учебное пособие / Под ред. Е.Б. Моргунова. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001. – 464 с.

НАПРЯМ 5. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Азаркіна О. В.
старший викладач

Одеський національний політехнічний університет
м. Одеса, Україна

ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Соціальна робота в Україні базується на принципах індивідуального і комплексного підходу щодо надання соціальної допомоги клієнтам і сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах. Сім'я є одним із головних інститутів суспільства, який відображає його реальний стан і впливає на подальше ставлення і розвиток. Сім'я є тим первинним суспільним осередком, який має особливе значення в житті кожної людини, забезпечує її захист і соціалізацію, формує моральні основи, емоційний світ дитини, громадську свідомість та самосвідомість. На жаль, сучасна українська сім'я зазнає значні проблеми, які потребують вирішення: послаблення репродуктивної, виховної, побутової, економічної функції сім'ї, безшлюбне материнство, зростання розлучень, послаблення системи сімейного виховання, конфлікт між членами сім'ї, різні види насильства, інвалідність одного із членів сім'ї, хвороба дитини та інші. Особливістю сучасного стану української сім'ї є недостатня увага чоловіків до процесу соціалізації своїх дітей, низький рівень обізнаності щодо їхнього оточення та соціальних зв'язків, хобі, інтересів. В Україні негайного вирішення потребують проблеми соціального сирітства, злочинності неповнолітніх, наркоманії та інших залежностей серед молоді. Ведення випадку є однією із ключових технологій соціальної роботи, спрямованої на розв'язання психологічних, міжособистісних проблем шляхом встановлення безпосередньої взаємодії між соціальним працівником і клієнтом. Особливістю цієї технології є те, що в ній об'єднуються і певний моніторинг ситуації, і залучення інших інституцій, і здійснення координації дій з метою розвитку клієнта, його оточення, і відстеження результату. Ведення випадку є об'єднаною технологією, бо враховує й інтегрує інші технології: технології оцінювання, в тому числі оцінки потреб, раннього втручання, роботи з клієнтом, технології надання послуг. Індикатором ефективності впровадження технології ведення випадку є результативність означених технологій. Як технологія, вона спрямована на забезпечення послідовності і доступності послуг з урахуванням відповідності їх інтенсивності до реальних потреб клієнтів та орієнтації на можливості, наявні ресурси стану системи соціального обслуговування, надання послуг. Головна мета випадку – оптимізувати функціонування клієнта, який має комплексні потреби, надаючи йому якісні й ефективні послуги. Для ефективного ведення випадку кожен випадок повинен очолювати спеціаліст, який координує прийняття рішень. Важливим принципом є врахування думки клієнта під час планування і надання йому соціальних послуг. Навколо випадку об'єднується команда різних спеціалістів. Склад міждисциплінарної команди базується на потребах клієнтів, а саме дітей та сімей з дітьми. В основу методики міждисциплінарного ведення випадку покладено такі принципи: професіоналізм і висока кваліфікація членів міждисциплінарної команди, пріоритет інтересів дитини і добровільність отримання послуг, активна участь дитини в міждисциплінарному веденні випадку та розвиток власного потенціалу клієнта, ефективний обмін інформацією з ведення випадку, конфіденційність інформації, послідовність у наданні допомоги, індивідуальна відповідальність спеціаліста за випадок, повноцінне використання наявних соціальних ресурсів і мінімізація витрат, постійна оцінка якості та ефективності міждисциплінарної допомоги, оптимізація розподілу навантаження між членами міждисциплінарної команди. Незалежно від тривалості роботи з випадком усі кроки в процесі надання допомоги мають бути логічними й послідовними: кожен крок має впливати з попереднього і слугувати основою для наступного. Етапами міждисциплінарного ведення випадку є: отримання повідомлення/звернення; відкриття випадку; здійснення початкової оцінки; прийняття рішення про надання послуг; укладання

договору між отримувачем та надавачем послуг; створення міждисциплінарної команди та надання допомоги; комплексна оцінка потреб дитини та її сім'ї; складання плану соціального супроводу; виконання індивідуального плану та періодичний перегляд його результатів; закриття випадку; оцінка впливу наданих послуг. Ведення випадку потребує професійної підготовки соціального працівника, тобто знання теорії, практичних умінь, певних навичок, а також дотримання етичних цінностей для досягнення цілей, визначених спільно з клієнтом. Такими цілями є: розвиток здатності клієнта до розв'язання проблеми і подолання кризових ситуацій; створення ефективної системи залучення ресурсів і надання послуг населенню, сприяння її розвитку; побудова зв'язку між населенням і системами, що надають послуги та володіють ресурсами; розширення спектру можливостей системи, що надає послуги; здійснення внеску в розвиток і вдосконалення соціальної політики. Функціями соціального працівника під час впровадження цієї технології є: організаційна, оцінювальна, захисна, моніторингова. Крім того, соціальний працівник спільно з клієнтом, враховуючи специфіку й індивідуальні потреби особистості у розв'язанні визначених проблем, вивчають можливі варіанти їх вирішення, різні шляхи досягнення успіху та вибирають найефективніші методи. Професійна діяльність міждисциплінарної команди, крім прямої допомоги сім'ї, полягає і в тому, щоб адаптувати чинну систему до потреб уразливих клієнтів, зробити державні, громадські та приватні ресурси більш доступними й орієнтованими на потреби дітей і сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Завдання спеціалістів міждисциплінарної команди полягають також і в тому, щоб забезпечити сім'ю, дитину тими видами допомоги, які не надають інші організації та установи, і надати їм доступ до послуг з інших джерел, не дублюючи їх.

Таким чином, дотримання послідовності етапів технології ведення випадку забезпечує результативність роботи соціальних служб, а сам метод є інструментом оптимізації витрат, зростання ефективності й раціоналізації послуг, що надаються клієнту з максимальним використанням залучених ресурсів громади.

Список літератури:

1. Капська А.Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. К.: 2012, – 232с.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебник для вузов. – М., Наука, 2010

НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Байбакова О. О.

аспірант кафедри педагогіки і психології

Ужгородський національний університет

м. Ужгород, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН У США

Починаючи з 50-х років минулого століття все більшої актуальності у світі, в тому числі й США, набуває проблема міжгрупових відносин.

Поняття «міжгрупові відносини» означає різного роду контакти між групами, які вирізняються специфічними фізичними і культурними характеристиками (В. Аксьонова, О. Гуревич, П. Донець, В. Євтух, О. Кривицька, А. Якубовська та ін.). Для того, щоб об'єднати расовий і культурний аспекти міжгрупових відносин, використовується більш широке поняття – «групові відносини меншин», що передбачає два типи меншин – расові і етнічні. Расові меншини відрізняються, в першу чергу, за своїми фізичними ознаками, головним чином кольором шкіри. Етнічні меншини характеризуються національністю, мовою і релігією.

З'ясуємо суть таких ключових компонентів міжгрупових відносин як расизм і міжгруповий контакт.

Расизм – це вчення, в основі якого лежить твердження про вроджену перевагу одних расових чи етнічних груп над іншими. Зазначена форма етноцентризму розглядає національні, мовні, релігійні та расові меншини як групи людей «нижчого сорту» і вказує на підпорядкованість, обумовлену їхніми фізичними та/або культурними характеристиками.

Расизм проявляється у формі упередженості і дискримінації. Упередженість означає наявність негативних стереотипів і уявлень відносно меншин, а дискримінація – негативне поводження з ними. Якщо перше – це ворожі установки, то друге – ворожі дії або форми поведінки. Слід чітко розрізняти расистські установки (упередженість) і расистські дії (дискримінацію). Виділяють різні зв'язки між упередженістю і дискримінацією: 1) наявність обох; 2) відсутність обох; 3) упередженість без дискримінації; 4) дискримінація без упередженості [1].

Як засвідчують дослідження, існує чотири форми расизму: 1) індивідуальна упередженість, або установки нетерпимості, притаманні індивідам щодо меншин; 2) індивідуальна дискримінація або нетерпиме поводження індивідів з представниками меншин; 3) інституційна упередженість або норми, цінності і переконання, притаманні суспільству, які вважаються кращими, ніж норми, цінності та культурні зразки расових і етнічних меншин (так званий культурний расизм); 4) інституційна дискримінація, коли закони, інші правові акти та неформальні практичні дії державних організацій або інститутів влади сприяють негативному поводженню з меншинами [1].

Інституційна дискримінація поділяється на два типи – пряму і непряму, залежно від мотивів і намірів. Пряма інституційна дискримінація характеризує упередженість організацій або інститутів переважаючої групи, яка виявляється в обмеженні прав меншин. Непряма інституційна дискримінація пов'язана з двома видами ненавмисної упередженості: а) побічним ефектом і б) минуле в сьогоденні. Побічний ефект дискримінації передбачає здійснення заходів в даній інституційній сфері, які негативно впливають на меншість і побічно призводять до дискримінації в іншій сфері. Наприклад, пряма дискримінація в галузі середньої освіти може призвести до непрямої дискримінації в іншій сфері (наприклад, зайнятості), бо меншини не мають рівного з іншими доступу до певної освітньої підготовки.

Дискримінація «минуле в сьогоденні» належить до «нейтральних» практичних заходів у інституційній сфері, які побічно призводять до негативних наслідків для меншин внаслідок минулої навмисної дискримінації в тій самій інституційній сфері. Прикладом цього є дискримінаційні заходи, які перешкоджали представникам меншин набувати практичного досвіду роботи в певній галузі.

Контакти між меншістю і домінуючою групою характеризуються ступенем домінування і ступенем інтеграції. Домінування, в свою чергу, передбачає три можливі варіанти поведінки щодо меншин.

Перший – пригнічення, коли міжгрупові ворожість і конфліктність намагаються редукувати, утискаючи права і свободи меншин за допомогою сили і залякування. Приклади пригнічення – рабство в США, репресивні диктатури.

Другий – акомодация. Це прагнення знизити рівень міжгрупової ворожості і конфліктності за допомогою «реактивних» стратегій, тобто переговорів та інших компромісів. Приклади акомодации – закони або укази, що унеможливають сегрегацію без забезпечення інтеграції; прийняття і недотримання законів (наприклад, закону про символічне прийняття представників меншин на роботу).

Третій – співпраця, яка передбачає зниження міжгрупової ворожості і конфліктності за допомогою активних стратегій, що містять позитивні ініціативи, спрямовані на досягнення меншинами рівності. Приклади співпраці – законодавчі або добровільні ініціативи щодо досягнення расового балансу в школах чи громадах та ін. [2].

Протягом всього існування США основні моделі міжгрупових відносин зазнали багато змін і найбільш чітко проявилися в таких сферах: 1) міжгрупові установки; 2) міжгрупова конфліктність; 3) міжгрупова акомодация; 4) міжгрупова інтеграція.

Міжгрупові установки. Згідно з опитуваннями громадської думки, за останні 40 років у США упередженість до расових меншин значно знизилася. Так, чисельність білих, які допускають сусідство з чорношкірими збільшилася з 35% до 84% (за умови, що останні мають рівний з ними соціально-економічний статус), а кількість білих жителів США, які вважають, що чорношкірі гірші за них зменшилася в 2 рази (відповідно 31% і 15%). Незважаючи на чітку тенденцію зростання рівня расової терпимості, низка аналітиків застерігають від таких висновків. Вони вважають, що сучасний расизм не піддається вимірюванню, оскільки часто приховується або не усвідомлюється. Окрім цього, зменшення упередженості не означає скорочення дискримінаційних проявів. Біле населення США вважає, що за останні роки чорношкірі домоглися значного прогресу в досягненні рівності і расова дискримінація в країні практично відсутня. При цьому чорні вважають, що в цьому напрямку зроблено небагато, вони засвідчують високий ступінь дискримінації. Так, на думку 74% чорношкірого населення, вони піддаються дискримінації при влаштуванні на роботу і тільки 28% білих згодні з цим. На дискримінацію при отриманні пристойного житла вказують 58% чорних, але тільки 23% білих думають так само. З цього приводу згадують про дискримінацію 45% іспаномовних американців, при цьому тільки 29% білих згодні з цим [3].

Така ситуація призводить до виникнення міжгрупових конфліктів і напруженості в міжетнічних відносинах, причому вони різняться в межах штатів. Так, расові зіткнення в південних штатах відбуваються на ґрунті неприйняття таких явищ як шкільна десегрегація, відсутність права голосу. В той же час міжгрупова неприязнь в інших штатах країни зосереджена навколо таких питань як жорстокість поліції, дискримінація при влаштуванні на роботу, антисемітизм. Все частіше об'єктом міжгрупової ворожості стає іспаномовне населення, зокрема, через різке зростання своєї чисельності, обумовленої високим рівнем народжуваності та міграції (як легальної, так і нелегальної). Хвиля ворожих настроїв особливо сильно проявлялася в 70-х роках минулого століття, коли іспаномовних звинувачували в тому, що вони відбирають роботу у «справжніх» американців. Таким чином, крім постійного незадоволення з боку представників Служби міграції та натуралізації багато іспаномовних американців випробовували на собі різні форми ворожості та дискримінації від сусідів, колег по роботі, в школі, громадських місцях.

Значна частина заходів, спрямованих на зниження міжгрупової конфліктності, була акомодативною і мала форму компромісів, які передбачали: 1) створення різноманітних комісій з вивчення проблемних питань; 2) прийняття спеціальних законів (проте їх реалізація здійснювалася частково); 3) розширення освітніх можливостей професійної підготовки; 4) впровадження програм підтримки доходів; 5) символічну поступливість [2].

Для вивчення проблеми інтеграції етнічних меншин в американське суспільство зосередимося на двох її аспектах: культурному та інституційному.

Рівень культурної інтеграції меншин найкраще описується поняттям «культурний плюралізм», який передбачає співіснування з відмінностями в звичаях, мові і стилі життя. Ступінь інституційної інтеграції расових меншин найкраще описується поняттям

«інституційний плюралізм» – це створення паралельних інститутів, низка з яких відкриваються у відповідь на узаконену сегрегацію.

Таким чином, зниження рівня міжгрупової ворожості й конфліктності серед представників культурних меншин у США передбачає формування установок на рівність, створення передумов, які сприяють встановленню довірливих відносин та ін.

Список літератури:

1. Хилл Р.Б. Этнические группы: проблемы взаимоотношений / Р.Б. Хилл / Энциклопедия социальной работы. Т.3. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – С. 451–459.
2. Грицяк Д.І. Політико-правові основи протидії дискримінації в США / Д.І. Грицяк / Держава і право. Юридичні і політичні науки. – Вип. 61. – 2013. – С. 454 – 460.
3. Якубовская А.Е. Некоторые аспекты формирования этнокультурной компетентности социальных работников в США / А.Е.Якубовская // Актуальные проблемы проф.-пед. образования: Межвуз. сборник научных трудов. – Вып. 24. – Калининград: РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 85–88.

НАПРЯМ 7. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Барна Х. В.

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ РОДИНІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

У ціннісній сфері сучасності домінують так звані «предметні» цінності: особистий інтерес, вигода, корисливість, раціональність, успіх, престиж, прибуток. Почалося формування такого типу особистості, яка понад усе цінує збагачення.

На думку провідних педагогів, психологів, соціологів, відбувається занепад суспільної моралі: «вбивства, насильства, пограбунки, ошуканство – норма сьогодення... Уседозволеність, небажання і невміння стримувати тваринні потяги, повне ігнорування людської гідності стали такими ж поширеними явищами, як наркоманія, туберкульоз, сифіліс і СНІД» [5, с. 5].

У зв'язку з наведеними фактами, всім прогресивно мислячим освітянам зрозуміло, що головними причинами деструктивних явищ є відсутність належного родинного виховання, соціальна напруга, втрата моральних цінностей, сенсу життя та ідеалів.

Великий внесок у розробку проблеми родинного виховання зробив видатний український педагог М. Стельмахович [6], який постійно звертався до скарбів народної педагогіки, її мудрих заповідей та ідеалів. У своїй праці, «Українська народна педагогіка» М. Стельмахович висвітлював сутність, роль, місце та шляхи раціонального використання в сучасному родинно-громадсько-шкільному вихованні історичних традицій та тенденцій розвитку етнопедагогіки. Учений стверджував, що родина бере на себе виховний обов'язок саме в той найвідповідальніший момент, коли відбувається найінтенсивніший розвиток дитини й коли вона найбільшою мірою схильна до наслідування та піддатлива до виховних впливів. Як бачимо, виховна місія родини особлива, тому що саме тут формується характер людини, її ставлення до життя.

На думку І. Карпенка, «...починають зникати колективістські гуманістичні настанови свідомості, спостерігається відхід від конструктивної суспільно-політичної та духовно-культурної діяльності... поширюється егоїстична і споживацька мораль, абсолютизується перевага матеріального над духовним тощо. Культура стрімко криміналізується і люмпенізується: у ній домінують світогляд, ціннісні орієнтації, спосіб життя й форми поведінки злочинних елементів і представників „суспільного дна». Таким чином розвивається соціальна паракультура. Вона послідовно витісняє культуру народу, яка набуває маргінального становища й майже зникає із широкого соціального вжитку» [3, с. 37].

Численні дослідження науковців свідчать про те, що і сучасні молоді батьки не вміють спілкуватися зі своїми дітьми та виховувати їх. Причин цього може бути кілька, наприклад:

- а) одностаттєвість, малодітність родини призводять до того, що діти не мають практичних навичок догляду та виховання братів і сестер, що характерно для багатодітної родини;
- б) розповсюдження нуклеарних родин, тобто таких, що живуть окремо від батьків та родичів (до цього типу можуть належати й однопоколінні та двопоколінні родини);
- в) нехтування традиціями народної української педагогіки;
- г) відсутність належного спілкування дітей та дорослих внаслідок урбанізації суспільства;

д) економічні труднощі сучасного суспільства, що не дозволяють забезпечити задоволення потреб першого рівня – фізіологічного існування: 49,3 % дітей відчують недоліки у сфері задоволення соціально-матеріальних потреб (у харчуванні, у житлі); 38,7 % дітей не задовольняють своїх рекреаційно-оздоровчих потреб [4, с. 13].

Загалом слушною є думка про те, що рівень свідомості родини співвідноситься з поглядами на пріоритетний сенс власного життя, який можна визначити за відомою класифікацією:

- сім'ї, потреби та прагнення яких мають за мету отримання задоволення, насолоди (гедонізм);
- прагматичні родини: головне – досягнення успіху;
- корпоративні сім'ї переслідують певні інтереси (груповий егоїзм);
- перфекціоналістичні сім'ї: мета – особисте самовдосконалення;
- гуманістичні (альтруїстичні сім'ї) мають за мету служіння іншим людям.

Значна кількість дослідників констатує ворожість, з якою люди нині реагують на відчуття особистої неповноцінності в суспільстві. Це у свою чергу впливає на стосунки між членами родини, поширюється тенденція до жорстокого покарання дітей, коли принижені батьки шукають вихід своїм негативним емоціям, роблячи своїх малюків фізичними та психічними каліками.

Основним змістом родинного виховання є створення духовно-емоційної основи для розвитку особистості. Призначення батьків у тому, щоб бути вихователями, вихователями любові. Тільки любов батьків один до одного створює сприятливу атмосферу, що виступає головним фактором впливу на дитину, її духовний розвиток. Але для того, щоб сім'я успішно виконувала свої функції, потрібна гармонія сімейних взаємин, яка виступає великою цінністю для всіх членів родини, й перш за все для дітей. Фактори, що сприяють розвитку психіки та формуванню особистості дитини у процесі сімейного виховання, науковці відносять до трьох сфер:

1) сфера безпосередніх педагогічних впливів на дитину з метою керівництва її поведінкою, формування певних ціннісних орієнтацій.

2) сфера емоційного спілкування батьків з дитиною, що передбачає гармонію інтересів, емоцій, сердець і душ.

3) спілкування близьких дитині дорослих між собою, із сусідами, друзями, товаришами по роботі, ставлення старших до інших людей, до речей, до подій, новин, їхні моральні установки, вчинки, погляди, оцінки – все це має величезний вплив на розвиток духовності маленької людини [2, с. 25].

Гармонія згаданих сфер виступає умовою ефективного формування потреб дитини старшого дошкільного віку:

- несуперечливість усередині кожної зі сфер;
- гармонійне співвідношення між ними;
- увага з боку дорослих до всіх трьох сфер.

Якщо батьки не усвідомлюють важливості емоційного спілкування або не керують своєю поведінкою у спілкуванні між собою, з іншими, даючи волю емоціям, то наслідки формування духовності дитини старшого дошкільного віку будуть жахливі. Переконливим прикладом цього може служити розповсюдження конфліктних сімей, які негативно впливають на формування особистості дитини та її духовних потреб. Це обумовлено такими обставинами:

– по-перше, дитина зростає в умовах протилежних, неузгоджених вимог матері та батька, що характерно для репресивно-анархічної сімейної педагогічної системи [1, с. 71]. За такої педагогіки дитині забороняється майже все і разом з тим, у реаліях життя майже нічого не заборонено: все залежить від настрою та бажання батьків займатися своєю дитиною. Зрозуміло, такі принципи виховання калічать дитячу душу, позбавляють її стійких орієнтирів поведінки й формують у неї риси пристосування, провокують виникнення невротичних станів, невпевненості й замкненості;

- по-друге, у духовній атмосфері родини немає стабільності, «духовної благодаті», необхідних умов для повноцінного психічного розвитку дітей;

- по-третє, дитина не засвоює загальнолюдських моральних норм, які є основою формування духовних потреб, а далі й духовності.

Тобто стиль взаємостосунків дорослих і дітей є своєрідним, але дуже впливовим фактором формування духовних потреб дітей дошкільного віку. У спілкуванні з дорослими дошкільник засвоює майбутні моделі своєї поведінки.

Проаналізувавши соціальну ситуацію в Україні, ми дійшли висновку: сьогодні держава не задовольняє основні базові потреби людини: потребу в житті та здоров'ї, в соціальній захищеності, у спілкуванні, у любові та дружбі, у самоповазі й самореалізації тощо. Для багатьох наших співвітчизників загальнолюдські цінності (життя, здоров'я, праця, природа, творчість тощо) не є духовними домінантами. Жахливо, але діти, зростаючи в атмосфері духовного вакууму, гармонійно не розвиваються, ростуть пасивними споживачами

суспільних благ. Звідси витікає необхідність цілеспрямованої кропіткої роботи над збереженням і розвитком духовності суспільства та кожної окремої особистості. Але потреба в підвищенні духовності суспільства та особистості об'єктивується не тільки й не стільки зміною форм і способів духовного освоєння дійсності, скільки розвитком та ускладненням соціокультурного досвіду людства.

Список літератури:

1. Алексєєнко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації / Т. Алексєєнко // Рідна школа. – 1997, – № 10. – С. 69–73.
2. Злочевський С. С, Котило В. К. Сімейна педагогіка / С. С. Злочевський, В. К. Котило – К.: Знання, 1986. – С. 25.
3. Карпенко І. М. Духовний ідеал ноосфери і катарсична сутність виховання / І. М. Карпенко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 35–40.
4. Ковальчук Л. Вплив структурної неповноти сім'ї на розвиток і поведінку особи / Л. Ковальчук, В. Костів, О. Максимович // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей. – Івано-Франківськ: АЛЛ України, Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, 1995. – С. 11–14.
5. Підласий І. Реалії сучасного українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 3–7.
6. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

Бахмач Л. А.

аспірант кафедри педагогіки факультету психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Київ, Україна

А. М. АЛЕКСЮК ПРО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Виховання є одним з найважливіших, найсуттєвіших чинників цілісного процесу формування особистості. Водночас виховання є фактором формування національної еліти, джерелом елітарності, інтелігентності, справжньої професійної культури, патріотизму. В його умовах формується повноцінна, національно свідома, самодостатня особистість, громадянин України.

Питання теорії і практики виховної роботи досліджували такі відомі вчені-педагоги як: А. М. Алексюк, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.; проблеми організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів висвітлені в працях С. С. Вітвицької, С. Г. Карпенчука, А. І. Кузьмінського та ін.; педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти розглядали О. В. Винославська, С. Д. Смирнов та ін.

Анатолій Миколайович Алексюк один із перших обґрунтував наукові напрями педагогіки у вищій школі, а також велику увагу приділяв вихованню особистості. Він вважав, що: « Найвища мета виховання – всебічний гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості. У людині від природи (в генотипі) закладені величезні можливості. Адже людина – це істота і природна, і мисляча (духовна), і діяльнісна, і предметна, і соціальна (суспільна)» [2, с. 4].

Анатолій Миколайович Алексюк, відомий український педагог, науковець, доктор педагогічних наук, поєднував педагогічний процес із виховним і є його істотним складовим елементом. Більше того, він стверджував, що: « У певному розумінні ці поняття за своїм змістом збігаються, надзвичайно ускладнюючи взаємозв'язок цілеспрямованих і стихійних впливів на вихованців, об'єктивних і суб'єктивних чинників » [1, с. 345].

Виховання – це складний і багатогранний процес формування людини в умовах створення оптимальних можливостей для фізичного, психічного, соціального і культурно-духовного розвитку. На нашу думку, А. М. Алексюк дає вичерпне визначення вихованню: « Виховання – це свідомо організований, систематично здійснюваний процес, що реалізується на основі суспільно вагомих мети й умов. Виховний процес передбачає виникнення соціальних

відносин між вихователями і вихованцями на основі взаємодії цілеспрямованої діяльності вихователів і активної діяльності вихованців « [1, с. 356].

Будуючи власну педагогічну, дидактично-виховну концепцію, науковець опирається на досвід українських педагогів, які зробили неоціненний вклад у розвиток освіти та виховання України, проте тривалий час залишались невідомими широким колам педагогічної громадськості. В своїх дослідженнях вчений використовував ідеї Г. Ващенка, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших, які розробляли теорію національної освіти та виховання і змогли визначити головні її пріоритети, які за умов сьогодення потребують лише розвитку й активної практичної реалізації.

Учений – педагог був переконаний, що врахування цієї педагогічної спадщини дасть можливість швидко реалізувати завдання української освіти, зокрема у галузі навчання і виховання, що створить умови, за яких наша вища школа зможе конкурувати на світовому рівні з розвиненими державами, що активно будують дитино центричну парадигму освіти, забезпечуючи розвиток як держави, так і окремого її громадянина.

А. М. Алексюк відзначав, що мета виховання – явище історичне. За кожної історичної доби, у кожного народу мета виховання неодмінно пов'язувалась з уявленнями про людину, її сутність та місце в суспільстві. Ця проблема досліджувалась, безпосередньо чи опосередковано, у працях багатьох авторів [2, с. 3].

Як зазначав А. М. Алексюк: « У широкому розумінні слова, виховання являє собою об'єктивний процес передачі соціального досвіду наступним поколінням, що зафіксований в матеріальній і духовній культурі соціуму. Він так чи інакше здійснюється під впливом множини чинників суспільного життя (економічного, політичного, культурного, сімейно-побутового, освіти, засобів масової інформації, комунікативного, мікрогрупового тощо), в яких опиняється молода людина. Функція ж виховання у вузькому розумінні полягає в мудрому регулюванні дії цих чинників на особистість « [1, с. 301].

Вчений, стверджував, що виховання – основна функція навчання, і відповідно навчання – це засіб або чинник виховання особистості. Тому, можна зазначити, що зв'язок навчання і виховання, яке зазначене в усіх закладах освіти правомірно охарактеризоване категорією «навчально-виховний процес».

А. М. Алексюк надавав великого значення професійній майстерності викладача в організації і керуванні виховного процесу. « Викладачі вищої школи, – зазначав вчений, – як вихователі (не залежно яку дисципліну вони викладають), у своїй роботі мають дотримуватися комплексного підходу до виховного процесу, враховувати особливості не лише розумового, а й трудового, морального, естетичного, фізичного розвитку майбутнього спеціаліста. Важливо також наголосити: змістовий аспект різних сторін розвитку особистості визначається її світоглядом і мораллю» [1, с. 303].

Педагог визначав педагогічну діяльність як складову частину (органічну і дуже важливу) виховного процесу. З огляду на це, на його думку, слід розраховувати, по-перше, на формування у вихованців на практиці лише головних видів соціальних видів соціальних відносин і, по-друге, на перенесення навиків [1, с. 357]. Саме у цьому розумінні виховання проектує систему відносин особи, а це найголовніше в організації всієї життєдіяльності вихованців, а значить, і у формуванні особистості. Це також свідчить про те, що саме вихованцю належить провідна роль у розвитку особистості.

Педагог А. М. Алексюк виділяв такі особливості виховання в навчальному закладі:

1. Виховання в педагогічному процесі має на меті виникнення певних соціальних і соціально-педагогічних відносин між студентами та їхніми вихователями. Виховання передбачає свідомий і цілеспрямований вплив на студентів з метою формування професійних стосунків у тих колективах, де студент живе і діє (академгрупа, курс, факультет гуртожитки тощо).

2. Соціальні відносини в педагогічному процесі мають суб'єктивно –об'єктивний характер. Соціально-педагогічні відносини мають бути організовані так, щоб сприяти дедалі зростаючій активізації самостійності студента.

3. У поняття «виховний вплив» педагога на студента входять як постійно діючі такі елементи:

а) ясно поставлена педагогічна мета (передусім вплив на колектив, а колектив в свою чергу впливає на особистість);

б) визначення змісту, який належить засвоїти;

в) визначення методів і форми активізації акту впливу, включаючи характер взаємин, стиль керівництва тощо;

г) облік результатів педагогічного впливу з метою визначення наступних навчально-виховних заходів;

д) свідоме використання різних умов, що впливають на процес виховання (матеріально-технічна база, суспільно-політичні умови, рівень розвитку студентів, різного роду тимчасові, випадкові умови тощо) [1, с. 355].

Метою виховання у вищих навчальних закладах є підготовка не тільки висококваліфікованих фахівців, а й усвідомлення своєї ролі в суспільстві інтелектуальної еліти, і найважливіше – розвиток духовності особистості. Головними критеріями ефективності виховної роботи виступають рівень національної свідомості, навчально-наукової і громадської активності; переростання виховання в самовиховання; дотримування моральних і етичних норм; відсутність правопорушень.

Таким чином, можна стверджувати, що провідна виховна позиція за А. М. Алексюком має спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоутвердження, прояву його таланту, що обов'язково передбачає наявність і виховання сили духу та здоров'я в його найширшому розумінні – як здоров'я тіла, духу і способу життя. Вихованням – це соціально і педагогічно організований процес створення оптимальних умов формування людини як особистості; вплив викладача на особистість вихованця з метою формування в нього бажаних соціально-психологічних, морально-духовних, культурних і фізичних якостей.

Список літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Алексюк А.М. Теорія педагогіки і мистецтво виховання // Рад.шк. – 1966. – № 6. – С. 1–12.

Запотічна М. І.

викладач кафедри іноземних мов

Інститут гуманітарних та соціальних наук

Національного університету «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

КОРІННІ ЖИТЕЛІ КАНАДИ: ПРОБЛЕМА ТЛУМАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ

Дослідження освіти корінних жителів Канади не можливе без вивчення історичних, політико-економічних та соціально-культурних чинників формування канадської нації та ролі й місця в ній корінного населення країни. Як відомо, Канада є поліетнічною країною, особливе культурне середовище якої утворилося внаслідок взаємодії різноманітних етносів та міжкультурних зв'язків різних націй і народів, які співіснують упродовж років та доповнюють одне одного, утворюючи унікальний і неповторний феномен канадської нації.

Внаслідок тривалого індивідуального географічного та геополітичного розвитку північноамериканського континенту та особливих історичних, політичних, соціально-економічних відносин корінного населення та федерального уряду Канади, що склались упродовж століть, поняттєвий апарат дослідження представляє собою комплексну й складну систему, що базується на морально-етичній системі цінностей різних народів та причинно-наслідкових зв'язках, що існували між ними.

Проблема ідентифікації корінних народів та виокремлення їх від титульної нації виникла у кінці XIX ст. у контексті руйнування колоніальних систем. У ході аналізу джерельної бази дослідження було встановлено, що у міжнародному праві досі не існує єдиного офіційного загальноприйнятого визначення терміну «корінні народи». У більшості випадків, «корінними народами» називають «...народи, які проживають у багатоетнічних суспільствах незалежних країн і є нащадками тих, хто населяв країну або географічну область, частиною якої є дана країна, споконвіку, у період її завоювання та колонізації або в період встановлення наявних державних кордонів» [1, с. 87]. Щодо місцевого населення тієї чи іншої країни, у вітчизняній

літературі широко використовують терміни абориген, автохтон та тубілець. Аборигени (від лат. *aborigines* – від початку) – корінні жителі певної території, які мешкають на ній з давніх-давен, тобто від початку її існування. Автохтонами (від гр. *autos* – сам і *chthon* – земля) називають первісне населення тієї чи іншої землі. Тубільці (англ. *indigenous people*) – загальна назва будь-якої тубільної місцевої популяції, етносу чи нації, яка володіла конкретною територією раніше за прийшли панівні популяції, етноси чи нації, і має соціальну систему, відмінну від аналогічних систем сусідніх чи прийшлих-панівних популяцій, етносів і націй [1]. Суттєвою ознакою корінних народів, що відрізняє їх від інших народів, що проживають на території певної держави, є те, що вони, не залежно від правового статусу, зберегли притаманні їм соціальні, культурні, економічні, політичні особливості, які чітко диверсифікують їх від інших національних груп. Обов'язковою ознакою приналежності до корінних народів є також самоусвідомлення цих народів як корінних на території певної держави. Отже, основним критерієм ідентифікації «корінних народів» є першочерговість заселення ними певних територій чи земель до приходу інших націй.

На думку І. Лопушинського, поняття «корінний народ» є відносним, оскільки в історичному плані важко віднайти народи, які першими освоїли ту чи іншу територію. Практично в усіх випадках виявляється, що до кожного народу на відповідній території були попередники [1].

З початку ХХ ст. з'являються інші критерії віднесення народів до корінних жителів, зокрема у визначеннях прослідковується ідея меншовартості. У статуті Ліги націй – попередника сучасної Організації Об'єднаних Націй, поняття «корінний народ» стосувалось народів, які у певний історичний час ставали підконтрольними колоніальним державам, і не здатні самостійно вижити в умовах сучасного світу [2]. У більшості сучасних визначень цього терміну наголошують на необхідності захисту специфічних прав корінних народів у зв'язку з негативною спадщиною – переслідуваннями з боку колоніалістів, дискримінації та винищення культури корінних жителів, що відбувалося в минулому. Трактатування поняття «корінні народи» постійно вдосконалюється. Робоча група з проблем корінних Комітету по запобіганню дискримінації, що утворена у 1982 р. і функціонує при Комісії ООН з прав людини визначила такі критерії, що відповідають статусу «корінного народу»: проживання на землі предків або принаймні на частині цих земель; спільне походження від мешканців, які споконвіку населяли ці землі; наявність спільної культури в цілому або в деяких її спільних проявах (релігія, племінний спосіб життя, подібності в одязі, стилі життя тощо); використання єдиної мови; проживання у певних регіонах країни або в певних регіонах світу; інші суттєві умови [2].

Беручи до уваги вищезазначені критерії, Робоча група визначає корінне населення як «... корінні общини, народності і нації, які зберігають історичну наступність з суспільствами, що існували до вторгнення завойовників і введення колоніальної системи і розвивалися на своїх власних територіях і, які вважають себе відмінними від інших верств суспільства, що переважають у нинішній час на цих територіях або їх частині. Вони становлять верстви суспільства, які не є домінуючими і хочуть зберегти, розвивати і передати майбутнім поколінням територію своїх предків та етнічну самобутність, покладену в основу для продовження свого існування як народу згідно зі своїми власними культурними особливостями, соціальними інститутами і правовими системами» [2, с. 294].

Історія відносин канадського уряду та корінного населення країни є досить складною, що пояснюється поневоленням корінних народів колонізаторами, придушенням їх національної ідентичності, прав та свобод, насадженням євроцентристських поглядів, звичаїв, традицій, стилю життя та християнської релігії тощо. У зв'язку з цим, термінологія, пов'язана із назвами корінного населення у Канаді, як і в будь-якій іншій країні світу, є результатом історичного розвитку значень слів. Дуже часто назви корінних народів були обрані колонізаторами на основі власних припущень чи асоціацій і не відповідають тим назвам, які корінні жителі обирали для себе самі. Це призвело до того, що багато термінів несуть в собі зневажливу, негативну конотацію і можуть бути образливими для представника того чи іншого корінного народу. З іншого боку, існують терміни, що позначають назви народів, і містять в собі потенціал самоідентичності, відповідають мовним чи культурним традиціям народу і відображають їхню гідність.

Проведене дослідження дало змогу встановити той факт, що в англomовній канадській літературі використовують терміни «*aboriginal peoples*» та «*aboriginal population*», що дослівно перекладаються українською як «аборигенне населення» або «корінне населення».

Цей термін увійшов в офіційну мову з прийняттям Канадської конституції 1982 р. Ці терміни є етично коректними і вживаються для загального позначення усіх корінних народів, що проживають на території Канади і походять від перших поселенців Північної Америки. Синонімічним до цих словосполучень, хоча менш розповсюдженим серед канадських науковців та представників влади, є також термін «корінні люди» (англ. native people).

Необхідно зазначити, що хоча «аборигенами» називають також корінне населення Австралії, у канадській англійській мові цей термін використовується лише для позначення корінних народів Канади. Цікаво, що у США термін «абориген», «аборигенне населення» не має широкого вжитку, натомість використовуються терміни «корінний американець» (англ. Native American) чи «американський індіанець» (англ. American Indian). У Канаді термін «корінний американець» (англ. Native American) не набув розповсюдження, оскільки, на думку більшості науковців, асоціюється із жителем/ громадянином Америки, тобто США. Не зважаючи на це, лідери певних груп корінних жителів Канади наголошували на допустимості вживання цього терміну в канадській англійській мові, мотивуючи тим, що, незалежно від їхнього громадянства, саме вони були першими поселенцями Америки як континенту. У зв'язку з цим, з метою конкретизації, в Канаді також використовують вираз «корінні жителі Північної Америки», що охоплює корінне населення США та Канади [3].

Згідно з даними перепису населення 2011 р., у Канаді загалом проживає

1 400 685 корінних жителів, що становить 4,3% від загальної кількості населення країни [5]. Найбільше корінних жителів проживає на території Нунавут та у Північно-західних територіях, що становить відповідно 86,3%, 51,9% від усього населення територій.

З кінця ХХ ст. чисельність корінного населення Канади характеризується особливо швидкими темпами приросту. У період з 1996 р. по 2006 р. кількість корінних жителів Канади збільшилась на 45%, а до 2021 р. передбачається загальний приріст населення до 57,9%, що є в чотири рази більше, ніж прогнози приросту некорінного населення в Канаді [4]. Близько 21% корінних жителів Канади володіють рідною мовою, при чому прослідковується тенденція до зниження цього відсотка. Лише 18% дітей корінних жителів віком до 14 років розмовляють рідною мовою [4].

Список літератури:

1. Лопушинський І. Проблема корінних народів в Україні: державна політика щодо законодавчого врегулювання питання / І. Лопушинський // Публічне управління: теорія та практика. – № 3 (7). – 2011. – с. 86-91, с.87].
2. Орехова І. Питання статусу кримськотатарського народу в контексті визначення поняття «корінний народ» / І. Орехова // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: збірник наукових праць. – Вип. 14. – 2011. – С. 292-299.
3. National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.naho.ca>.
4. Raham H. Best Practices in Aboriginal Education: A Literature Review and Analysis for Policy Directions / H. Raham. – Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada. – 2009. – 104 p.
5. Statistics Canada. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement>.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Постановка проблеми. Музично-виконавська культура забезпечує якісність, художню повноцінність викладання вчителем навчального матеріалу, підвищує ефективність виховного впливу на учня. Тому музичні факультети педагогічних вузів повинні забезпечити підготовку вчителів, спроможних творчо проводити уроки в школі й пропагувати музичні твори на високому виконавському рівні.

Аналіз останніх досліджень. Питання формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів висвітлювалися в наукових працях таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як Л. Арчажникова, В. Борисевич, Л. Гусейнова, Н. Згурська, Н. Нургаянова та інші. Однак, формування цього феномену неможливе без діагностування наявного рівня в студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти.

Це положення значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики, які засобами музично-виконавської діяльності впливають на внутрішній світ учнів, розвивають їхні особистісні якості, виявляють творчі здібності, стимулюють потребу в духовному самовдосконаленні.

Метою дослідження є дослідження теоретичних аспектів сутності поняття виконавської культури майбутніх учителів музики у педагогічно-психологічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна музична освіта зробила великий крок у напрямку до розв'язання проблем оптимізації навчання і виховання. Без сумніву, пріоритетним сьогодні є ідеї розвивального виховання, розвиток творчої особистості й розкриття її потенціалу як у володінні інструментально-виконавською майстерністю, музично-теоретичною базою, так і в найширшому вихованні художнього мислення майбутнього вчителя музики. Практикою доведено, що правильно організований процес виховання та навчання об'єднує у собі дві лінії: одна спрямована на всебічний розвиток особистості, інша – розв'язує конкретні завдання, пов'язані з формуванням мотивованих професійних потреб.

Досліджуючи тему професіоналізму, вчені вважають, що джерелом професійного становлення є діяльнісно організована свідомість, принциповою ознакою і механізмом формування якої виступає рефлексія (від латинського *reflexio* – розміркування, спрямоване на самого себе). З цього приводу В.І. Нікітаєв, Г.П. Щедровицький зазначають: «подолання установок гносеологізму під час тлумачення свідомості відбувається за рахунок звернення до категорії «рефлексія». Можна стверджувати, що на противагу німецькій класичній філософії (Г. Гегель) спосіб, за допомогою якого «свідомість є не знання, а «рефлексія» [2, с. 57].

Отже, однією з головних умов зростання професіоналізму є рефлексивне самоусвідомлення в процесі здійснення професійної діяльності. Аналіз дій, засобів, мети, завдання уможливорює усвідомити себе в діяльності, реалізувати себе на творчому рівні її виконання (адже за такої умови «Я» особистості постає рушійною силою досягнення кінцевого результату діяльності), є передумовою ціннісного, відповідального ставлення до цього процесу.

Принципами професійного становлення є широкоосвіченість, комунікативна компетентність та здатність до професійного самовдосконалення.

Необхідним є досвід професійної діяльності, а також такі особистісні якості, як креативність, рефлексивність, толерантність, багатий внутрішній світ, високий рівень культурного тезаурусу та духовного потенціалу.

Поєднання названих якостей з високим рівнем засвоєння предметних знань, наявність професійно необхідних умінь та навичок є вимогою часу, що визнає пріоритет такого напряму подальшого реформування вищої школи, як гуманізація професійної педагогічної освіти, метою якої є створення умов для професійного становлення особистості, здатної до індивідуального самовираження у власному стилі педагогічної діяльності.

При дослідженні особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики, необхідно підкреслити особливу роль стратегії мистецької освіти України. Упродовж останніх років плідно розробляється гуманітарно-культурний складник сучасної мистецької освіти, зокрема, у працях А. Болгарського, А. Козир, Л. Масол, Г. Меднікової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Хижної, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Характерною ознакою сучасного періоду розвитку мистецької освіти майбутніх учителів музики є пошук нового змісту й технологій навчання, розгортання експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій, а також культурологічна орієнтація навчально-виховного процесу, що передбачає не лише формування в студентів певної системи знань умінь та навичок, а й розвиток духовної культури в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття й становлення освіти як чинника розвитку культури. Сучасний рівень науки, орієнтований на цілісний, системно-комплексний розгляд різних аспектів формування й розвитку особистості, вимагає від дослідника звернення до осмислення теоретичного досвіду суміжних наук. Так, філософська наука формує новий погляд на освіту як феномен культури, а культуру розглядає як феномен, що існує на принципах зв'язку часів і «діалогу культур» (М. Бахтін, В. Біблер та ін.).

У дослідженнях психологічної науки виявляється залежність психіки людини від стану культурно-історичного простору, розкриваються механізми впливу освіти на особистість, на формування внутрішнього світу людини (Є. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Лурія, Н. Менчинська та ін.).

У працях у галузі мистецької педагогіки (А. Альохін, Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, Б. Лихачов, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Савенкова, Б. Юсов та ін.) досліджується широкий спектр підходів до розкриття суті мистецької освіти, естетичного виховання, художньої творчості, творчих здібностей особистості, проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних засобів і методів формування естетичної культури людини, шляхів наповнення етично-естетичним змістом цілісного процесу навчання. Фундаментальні положення мистецтвознавства в галузі народної художньої культури, народного мистецтва, що мають безпосереднє значення в розробці системи етнохудожньої освіти особистості, відображено в працях провідних радянських учених-мистецтвознавців: А. Бакушинського, П. Богатирьова, І. Богуславської, Г. Вагнера, В. Василенко, М. Некрасової.

Звернення до духовно-етичного, екологічного, естетичного, педагогічного потенціалу традиційної художньої культури й народного мистецтва в розвитку особистості відображено в публікаціях Г. Волкова, І. Зязюна, Б. Лихачова, Д. Лихачова, Є. Бондаревської.

Аналіз професійної підготовки вчителя як наукової проблеми (Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, А. Хуторський, О. Якіманська) дав змогу визначити професійну підготовку майбутнього вчителя музики як системного і динамічного, багатокомпонентного процесу взаємодії викладача і студентів, спрямованого на формування особистості фахівця (оволодіння сукупністю знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей), що сприяє забезпеченню високого рівня його професійної (виконавської) майстерності, готовності до музично-педагогічної діяльності. Поняття «виконавська майстерність майбутнього вчителя музики» розуміємо як інтегративну складову його професійної майстерності, що складається з особистісно-професійного (музикальність, виконавська надійність, спрямованість на музично-професійну діяльність), теоретичного (музично-професійні знання про зміст та засоби музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності) та операційно-технічного (музично-виконавські, інтерпретаційні та артистичні уміння) компонентів.

У широкому фаховому комплексі підготовки сучасного вчителя музики виконавству належить особлива роль. Воно є не тільки однією з форм музично-педагогічної діяльності, насамперед, її фундаментом, тому що саме виконавська діяльність найбільшою мірою сприяє розкриттю особистості педагога, одночасно формуючи й духовний світ учнів.

Виконавська культура є складником музичної культури, що складається з системи якостей, набутих умінь, які безпосередньо забезпечують якісний рівень інструментально-виконавської діяльності.

Під виконавською культурою вчителя музики ми розуміємо сукупність професійних якостей та знань, які знаходять свою проекцію в його вміннях і забезпечують високий рівень виконавської діяльності в навчальному процесі. Виконавська культура вчителя музики, яку ми визначили ядром готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності, є специфічним виявленням фахової культури в умовах виконавського процесу.

Для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, на наш погляд, необхідні, поряд з вольовими, такі якості: емпатія, креативність, рефлексія, артистичність майбутнього педагога, технічна досконалість та стабільність виконання. Будь-яка діяльність, зокрема й інструментально-виконавська, передбачає вироблення певних умінь та навичок для досягнення поставленої мети.

Розгляд виконавської культури майбутнього вчителя музики як сукупності професійних якостей та знань, які проектується на його вміння, дозволяє виділити комплекс найважливіших умінь, необхідних для успішного здійснення інструментально-виконавської діяльності, а саме: музично-аналітичні вміння або осмислення логіки драматургічного розвитку чи побудови твору, уміння синтезувати цілісний образ музичного твору з окремих деталей; уміння художньо-виконавської інтерпретації, тобто можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма стильовими, тембровими й динамічними подробицями, сприйняти його виконавську архітектуру; уміння музичного сприймання або заглиблення виконавця в художній зміст твору на основі власних асоціативних зв'язків, уявлень, відчуттів, абстрактного мислення, психологічних особливостей; уміння оперувати набутими музично-теоретичними та фаховими знаннями, утілити свої наміри, керувати емоційним тонусом виконання; технічні вміння, тобто відповідність теоретичної моделі інтерпретаційного задуму її акустичному відтворенню, використання колористичних можливостей музичного інструмента.

Необхідно наголосити, що рушійною силою означених процесів виступає суб'єкт, розвиток і становлення якого відбувається в аспекті самостановлення і саморозвитку, як пріоритетних напрямках сучасної педагогіки. О.Я.Ростовський вважає, що інтеграційними якостями особистості майбутнього вчителя музики мають стати: музична розвиненість (любов до музики, емоційно-ціннісне до неї ставлення); музична освіченість (володіння сукупністю знань, умінь і способів музичної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій); професійна спрямованість (зацікавленість й відповідальність за власну професійну підготовку, сформованість професійних переконань) [6, с. 18].

Майбутнім учителям музики потрібні виняткова компетентність у галузі мистецтва, досконале поєднання професійно-особистісних якостей з уміннями й навичками педагог-мистця, фундаментальні знання з педагогіки й психології, висока загальна й художньо-педагогічна культура. Вона поєднує у собі формування світоглядних позицій засобами мистецтва і визначення та усвідомлення його ролі в розвитку художньо-естетичної культури особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної підготовки, організації неперервної професійної освіти й самовдосконалення, праксеологічну, рефлексивну функції, які детермінують розвиток професійної культури й забезпечують професійне становлення майбутніх фахівців, яке інтегрує у собі мистецьку та педагогічну освіти.

Серед музично-педагогічних властивостей особистості педагога-музиканта, на наш погляд, на найбільшу увагу заслуговує інтерпретація, а саме – виконавська інтерпретація, завдяки якій він зміг би протягом усього професійного життя ефективно впливати на всебічний і гармонійний розвиток оточуючих, насамперед, на своїх майбутніх учнів. Ефективність сучасного уроку музики значно зростає, якщо впроваджувати «живе» звучання музичних творів за умови професійно грамотної інтерпретації музики.

О. Рудницька визначила інтерпретацію як «своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної належності, рівня розвитку суб'єкта; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва; суттєву характеристику виконавської майстерності» [7, с. 115].

Сприймання музики – складний багаторівневий процес, що містить фізичне відчуття музики, її розуміння, переживання та оцінку. Розуміння та переживання – це сприйняття значень музичної форми, тобто змісту музики, через осмислення її структури. Умовою сприйняття на цьому рівні є попереднє ознайомлення (хоча б у загальному вигляді) з відповідною музичною мовою та засвоєння логіки музичного мислення, притаманної цьому стилю, що дозволяє слухачу не тільки співставляти кожний момент розгортання музичної форми з попередніми, а й передбачати («передчувати») спрямування подальшого руху. На цьому рівні здійснюється ідейний та емоційний вплив музики на слухача.

Іншим психологічним аспектом інтерпретації є мислення. Це – вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Прийоми мислення – це система мисленнєвих операцій, організованих для розв'язання конкретного завдання.

За конкретними ознаками (зміст, характер завдань, ступінь новизни) мислення поділяють на конкретно-дійове, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче [3, с. 208].

Результати аналізу літератури дали змогу з'ясувати, що інтерпретація – це реалізація процесу пізнання та втілення авторської ідеї, збагаченого історично-контекстуальним баченням та індивідуальним емоційно-образним сприйняттям, джерелами якого є раціональне і емоційне, об'єктивне і суб'єктивне, репродуктивне і творче.

Практика діяльності педагогів музично-педагогічних факультетів доводить, що основними складовими виконавської інтерпретації є: музичне сприйняття художнього твору; музично-аналітичне мислення; трансформація конкретно-звукового уявлення у художній образ; створення індивідуально-творчої концепції виконання.

Досягнення довершеного, художньо-переконливого виконання, розв'язання найскладніших інтерпретаторських завдань визначається цілковитою творчою самостійністю музичного мислення. Можливість довільно оперувати виконавським образом, охоплюючи його цілісно, розгорнуто, з усіма його стильовими, тембровими і динамічними подробицями, або диференційовано, у «спектрі» його окремих складових допомагає по-справжньому пізнати й засвоїти цей твір, сприйняти його архітектоніку, осмислити логіку розвитку драматургічних ліній, розробити режисерську «партитуру» індивідуальної концепції, збагатити її поетично-образними асоціаціями, визначити міру кожної деталі і т. ін.

Розвиток виконавської інтерпретації у майбутніх учителів музики є одним із актуальних і складних завдань музично-педагогічної підготовки, вирішення якого спрямоване на всебічний і гармонійний розвиток особистості, удосконалення підготовки майбутніх вчителів музики, як пропагандистів музики, мистецтва, культури.

Висновок. Виконавська культура передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Педагогічні дії, що сприятимуть формуванню виконавської культури, потрібно спрямовувати на накопичення знань (загальномузичних та фахових), умінь, виконавського репертуару й підвищення власної технічної майстерності; на прагнення до вдосконалення набутих професійних знань; розвиток пізнавального інтересу. Постійне здобуття нової музично-виконавської інформації, творчий пошук, розв'язання проблемних ситуацій, що виникають при роботі з творами; прагнення до опрацювання нового репертуару призведе до можливості прийняття оригінальних, нестандартних інтерпретаційних рішень. Виховання вибіркового ставлення студента до виконання різноманітних творів залежатиме від рівня засвоєння ним соціального досвіду (звичаєвість, традиції, обряди, нюанси віри, різноголосся мовлення) і прийнятої в суспільстві системи цінностей, допоможе сформувати особистісний аспект ціннісних уявлень, що виявляються в оцінному судженні, усвідомленні позитивної чи негативної значущості власних виконавських дій. Це пов'язане із знанням усталених норм виконавського мистецтва, зіставленням варіантів власного виконання із загальновизнаними еталонами.

Список літератури:

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Волкова Н. П. Педагогика: уч. пособ. / Н.П. Волкова. – 3-е изд., стереотип. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 318-326.
4. Музыкальная энциклопедия / [гл. ред. Ю. Келдыш]. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – Т. 2. – 960 с. – Т. 5. – 1056 с.
5. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
6. Ростовський О.Я. Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя / О.Я. Ростовський // Психолого-педагогічні науки, 2003. – № 3 – С. 18-21.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 269 с.

Кравцова Н. Г.
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних
та соціально-економічних навчальних дисциплін*
Полтавський юридичний інститут
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
м. Полтава, Україна

АВАНГАРДНІ ЗАКЛАДИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США ДОБИ ПРИСКОРЕНОЇ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ

Сімдесяти роки XIX століття – початок XX століття – період стрімкого суспільного розвитку США. Після завершення Громадянської війни 1861-1865 рр. та періоду Реконструкції Півдня, який тривав до 1870-х років, Америка переживала значні економічні, соціальні та демографічні зміни. Суттєвими чинниками прискореного процесу індустріалізації США можна вважати такі: 1) багатство природних ресурсів країни; 2) високу концентрацію національного капіталу; 3) зростання чисельності міського населення за рахунок внутрішньої міграції та масової імміграції; 4) далекоглядну протекціоністську політику уряду США [1, 11].

Складні трансформаційні процеси, що відбувалися в політиці, економіці та суспільному житті США того періоду, актуалізували проблему докорінного реформування системи освіти, приведення її відповідно до потреб американського суспільства індустріальної доби. Стало очевидним, що традиційна «школа слухання», де панували формалізм, вербалізм й авторитарні педагогічні відносини, була неспроможна надати учням підготовку, адекватну вимогам і характеру тогочасного виробництва, виховати ініціативних, самостійно мислячих громадян демократичного суспільства.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що наприкінці XIX – початку XX століть основним інструментом реформування освіти в США, приведення її відповідно до потреб американського суспільства того періоду були зміни в змісті освіти – його розширення і практичне спрямування за рахунок введення до навчальних планів природничих дисциплін і, передусім, широкого запровадження уроків ручної праці та предметів трудового циклу: електро- і радіосправи, кулінарії, шиття тощо. Зауважимо, що США стали одними з перших країн, які ввели трудове навчання до програм загальноосвітніх шкіл. У 1917 році пріоритет практичної спрямованості навчання був закріплений на найвищому законодавчому рівні – Конгрес США прийняв закон Сміта-Хьюза, згідно з яким на трудову та професійну підготовку учнів загальноосвітніх шкіл виділялися значні кошти з федерального бюджету.

Осередком інноваційних освітніх пошуків у досліджуваній період став Чикаго – стрімко зростаючий мегаполіс у штаті Іллінойс, друге за економічним значенням та кількістю населення місто країни (після Нью-Йорку). Тривалий час Чикаго вважався уособленням нової Америки, її стрімкої індустріалізації та урбанізації (зауважимо, при відсутності значних культурних традицій). Але в останню чверть XIX століття Чикаго поступово перетворився на один із найбільших культурних та наукових центрів США.

У 1889 році у Чикаго був відкритий альтернативний навчальний заклад – сетльмент Хал Хаус (Hull House) (від англ. «settlement house» або «social settlement» – «центр соціальної допомоги»), такі заклади створювалися у США переважно у районах проживання населення з низьким рівнем доходів. Його засновницею була видатна громадська діячка, активістка жіночого руху Джейн Аддамс (1860-1935 рр.). Метою діяльності Дж. Аддамс та її колег стала «гуманізація індустріального суспільства» шляхом відродження колективних форм суспільного життя (хоча б у межах невеликої міської громади) та для більш активного використання можливостей сім'ї у процесі виховання. Зауважимо, що Дж. Аддамс зробила Хал Хаус закладом відкритого типу – тут навчатися діти, дорослі й літні люди. Значну частину учнівського контингенту складали робітники – іммігранти та члени їхніх сімей. У сетльменті вони знайомилися з економічними та соціальними аспектами життя, отримували підготовку, адекватну тогочасним суспільним реаліям. Педагоги Хал Хаусу допомагали кожному учневі виявити і розвинути природні нахили, щоб стати самостійною й активною особистістю.

Теоретичним підґрунтям організації навчально-виховного процесу в сетльменті стали провідні ідеї соціальної педагогіки Й.Г. Песталоцці та педагогічного активізму Фр. Фребеля про всебічний, гармонійний розвиток «розуму, серця та руки» – природних потенцій людини, які вдосконалюються тільки у процесі її діяльності.

Практичним утіленням цих ідей став відбір змісту, форм і методів навчання з максимальним урахуванням нахилів і потреб учнів, а також соціальних проблем общини і міста загалом. Сетльмент, зазначала Дж. Аддамс, «повинен вчити самого життя і самим життям» [2, 96]. Педагоги Хал Хаусу разом зі своїми учнями виступали на зборах із питань політики, брали участь у маніфестаціях, агітували за підтримку на виборах кандидатів – прихильників соціальних реформ. Дж. Аддамс та її колеги провели дослідження умов життя іммігрантів у міських нетрях і оприлюднили його результати в пресі. За ініціативою Дж. Аддамс, був облаштований перший у Чикаго ігровий майданчик для дітей. У Клубі Платона (спеціально створеному в Хал Хаусі для проведення дискусій з соціальних питань) щовечора збиралися представники різноманітних політичних партій та організацій: ліберали, соціалісти, комуністи, анархісти та інші. Постійними учасниками дискусій були також члени редакційної колегії газети «Чикаго Коммонз», органу ліберально налаштованих соціальних активістів.

У 1913 році у Нью-Йорку була заснована Ігрова школа, якою керувала Керолайн Пратт. Сама назва цього нетрадиційного освітнього закладу пояснювала мету його створення: дослідження і використання значного педагогічного потенціалу, закладеного в ігровій діяльності. По-перше, ігри соціальні за своїм походженням, природою і, відповідно, за своїм змістом, оскільки в них діти відтворюють світ, що оточує їх, головним чином, дії і вчинки дорослих та їхні стосунки між собою. Тобто, в іграх формується і виявляється потреба дитини не тільки освоювати світ дорослих, але й впливати на нього. По-друге, будь-яка ігрова ситуація завжди має кінцеву мету, досягти якої можливо лише в дії, русі, співробітництві. Таким чином, ігри розвивають інтелектуально, морально, сприяють формуванню гармонійної особистості. По-третє, ігрова діяльність зазвичай супроводжується піднесенням настрою, емоційним пожвавленням дітей, що сприяє невимушеному, природному самовираженню особистості.

Школа працювала для дітей віком від чотирьох до дев'яти років. Педагоги Ігрової школи стверджували, що навіть у дошкільному віці дитина вже накопичила певний життєвий досвід, багато чого знає і щодня примножує ці знання. Виходячи з цього школа покликана створити такі умови, за яких дитина мала б змогу виявляти свій досвід, застосовувати, поглибити знання у найбільш природний та невимушений спосіб: в іграх з ляльками, предметами побуту, природними матеріалами тощо.

К. Пратт відзначала, що ефективне використання інстинкту гри у навчальному процесі неможливе без належної підготовки вчителя, якому засновниця Ігрової школи відводила виняткову роль, або, точніше, ролі. По-перше, учитель створює умови для ігрової діяльності учнів; по-друге, він вчить дітей умінню гратися в колективі, дотримуватися певних правил, стримувати особисті егоїстичні бажання; по-третє, учитель підштовхує учнів до збагачення змісту і сюжетів ігор; по-четверте, він допомагає дітям набуту у процесі гри навичок роботи з матеріалами й інструментами; і нарешті, учитель заохочує вихованців використовувати ігри тоді, коли у них виникає прагнення брати участь у поки ще недоступній «дорослій» діяльності [3, 142].

Цікавий досвід використання драматичного інстинкту на уроках історії та літератури був накопичений школою імені Френсіса Паркера, заснованою у 1901 році у Чикаго Флорою Кук. Так, під час вивчення історії давньої Греції учні четвертого класу приходили до школи у власноруч зроблених грецьких костюмах. На уроках вони виготовляли макети еллінських будинків, або писали вірші за мотивами грецьких міфів. Одягнені у грецькі костюми, вони грали у грецькі ігри, інсценували легенди або історичні події, які найбільше вразили їх. У такий спосіб, підкреслювали педагоги школи імені Фр. Паркера, для школярів історія набуває конкретного значення й емоційного забарвлення, стає частиною їхнього життєвого досвіду і, як будь-який особистий досвід, надовго запам'ятовується. Учні перестають ототожнювати вивчення історії з пасивним сприйняттям розповідей учителя про події минулого та із зубрячкою відповідних параграфів підручника вдома. Практика роботи школи імені Фр. Паркера довела, що використання драматичного інстинкту у навчально-виховному процесі сприяє формуванню вмінь співпраці у групі, прищеплює навички критичного

мислення, розкриває внутрішній потенціал та здібності учнів, розвиває вміння висловлюватися перед аудиторією та справляє значний соціалізуючий вплив на учнів.

Таким чином, потреби американського суспільства доби прискореної індустріалізації спричинили стійкий суспільний інтерес до проблем освіти і виховання, обумовили необхідність реформування традиційної школи США того періоду, актуалізували необхідність пошуку й застосування нових методів, форм і засобів пізнавальної діяльності шляхом зміщення акцентів з власне змістового матеріалу на розвиток самостійного мислення учнів, посилення гуманістичної спрямованості шкільного виховання і навчання. Неспроможність традиційної школи відповідати цим вимогам спричинила виникнення нетрадиційних освітніх закладів, діяльність яких зосередилася на зміцненні зв'язку школи з реаліями суспільного життя, обґрунтуванні важливості трудової діяльності як фактора інтеграції педагогічного процесу, забезпеченні умов для саморозвитку і самореалізації особистості, перетворенні шкіл на демократичні громади.

Список література:

1. Иवानян Э. Я. История США: хрестоматия / Э. Я. Иवानян. – Москва: Дрофа, 2005. – 400 с.
2. Малькова З. А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор / З. А. Малькова. // Педагогика. – 1995. – С. С. 95–104.
3. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX ст-ття: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / З. Петрова Т. М. – Київ, 2000. – 207 с.

Лисиця Д. Л.

*голова циклової комісії професійно-орієнтованих дисциплін
стоматологічного профілю*

Рівненський державний базовий медичний коледж
м. Рівне, Україна

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ З ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЗУБНИХ ГІГІЄНІСТІВ

Запровадження компетентнісного підходу у освітній сфері для підготовки висококваліфікованих фахівців стоматологічного профілю є пріоритетним напрямком діяльності вищих медичних навчальних закладів – коледжів. Формування професійно – педагогічної компетентності медичної сестри сімейної медицини в процесі фахової освіти, післядипломного професійного навчання і безперервної медичної освіти впродовж життя забезпечить її відповідність кваліфікаційному рівню та бездоганному виконанню покладених на неї функцій і завдань.

Успішне виконання майбутніх завдань, що покладені на зубного гігієніста залежить від формування професійно – педагогічної компетентності через процес фахової до дипломної та післядипломної освіти у навчальному закладі та самоосвіти протягом життя. Здобутті на відпрацюванні практичних навиків під час професійної діяльності.

Зубний гігієніст – це фахівець у галузі стоматології, який належить до середнього медичного персоналу. Питання формування професійної компетентності представників даної спеціальності не достатньо досліджене науковцями. Та за своєю структурою наближене до медичної сестри. Тому наші дослідження, у більшій мірі, опираються на вивчення професійної компетентності медичних сестер з урахуванням необхідних знань та навичок, які необхідні зубному гігієністу. Його професіоналізм полягає в чіткому виконанні своїх обов'язків, що вимагає високої кваліфікації та постійного вдосконалення своїх знань [3, с. 19]. Касевич Н. вважає, що представник середнього медичного персоналу, як справжній професіонал повинен сприймати свою спеціальність як незмінний життєвий і трудовий шлях [1, с. 66]. Радзівська І. розглядає професійну компетентність через інтегровану сукупність особистісних, професійних, інструментальних ключових компетенцій [2, с. 10]. На думку Шарлович З. професійна компетентність сімейної сестри повинна включати фахову, особистісну і педагогічну, яка в свою чергу розкривається через дидактичну, методичну,

психологічну складові. Дидактична складова передбачає володіння необхідними знаннями та здатність їх передавати пацієнтам та членам їх сімей; методична забезпечується через володіння формами і методами впливу на пацієнтів та їх рідних. За допомогою психологічної складової здійснюється володіння методиками розпізнавання стану психічного стану, вибору психологічного впливу на пацієнта та його родину.

На нашу думку для забезпечення особистої самоповаги та самоствердження, зубний гігієніст повинен володіти такими якостями як доброчинність, професійна відданість та висока моральність.

Професійна діяльність зубного гігієніста спрямована на профілактику стоматологічних захворювань. Тому для формуванні професійної компетентності важливу роль відіграють знання з педагогіки. Щоб навчити пацієнта та членів його родини елементам догляду за порожниною рота, попередженню низки стоматологічних захворювань, зубному гігієністу необхідні педагогічні навички. При чому контингент пацієнтів є різноманітним (за віком, статтю, умовами проживання та праці тощо). Санітарно-просвітня робота проводиться у: дошкільних навчальних закладах, школах, вищих навчальних та лікувальних закладах, підприємствах.

На жаль майбутні зубні гігієністи здобувають педагогічні навички найчастіше у процесі самонавчання. Тому розуміючи проблему, нами впроваджено факультативний курс з вивчення основ педагогіки та риторики для студентів IV-го курсу, які поєднують дані знання з відпрацюванням практичних навичок. Серед завдань для закріплення отриманих знань ми акцентуємо увагу на уроках гігієни у навчальних закладах, підготовці буклетів з рекомендаціями для пацієнтів. Також одним з важливих завдань є постійний моніторинг ринку профілактичних засобів для роботи з пацієнтами різних соціальних груп. За участю наших студентів ми розробляємо навчальні матеріали для слабозорих людей та плануємо опрацювати їх у роботі на базі Рівненського обласного товариства сліпих та Клеванської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 1 I – III ступенів Рівненської обласної ради.

Отже, проблема вироблення навиків з педагогіки у контексті формування професійної компетентності майбутніх зубних гігієністів в умовах медичного коледжу є актуальною. Для її вирішення необхідна всебічна підтримка профільних міністерств бо сьогодні вона лежить на плечах педагогів – ентузіастів, науковців серед яких основну частину складають лікарі. У свою чергу під час навчання у вищих навчальних медичних закладах, майбутні викладачі не мають змоги вивчати педагогіку. Тому ми схвально ставимося до підготовки лікарів, які працюють у медичних коледжів, через систему навчання магістрів педагогіки вищої школи. Саме такий підхід дозволить сформуванню знання та навички у педагогіці, які можна буде застосувати у підготовці студентів майбутніх зубних гігієністів.

Список літератури:

1. Касевич Н.М. Медсестринська етика і деонтологія. – К.: Медицина., 2009. – 200с.
2. Радзівєвська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Радзівєвська; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2011. – 20 с.
3. Хміль С.В., Романчук Л.І., Кучма З.М. Медсестринство в гінекології: Підручник. – Тернопіль: Укрмедкнига. – 2000. – 400 с.

Мокляк В. М.
кандидат педагогічних наук, докторант,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

РОЗВИТОК АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ, СХІДНОЇ ТА ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

Реформування системи вищої освіти в Україні, визначене новим *Законом України «Про вищу освіту»*, побудовано на засадах автономії вищого навчального закладу: 1) в основі змін до вищої школи – ідея **автономії** в *академічній, організаційній та фінансовій* сферах; 2) якість підготовки фахівців у вищих навчальних закладах стане основою конкуренції між ними; 3) проведення вищими навчальними закладами внутрішнього публічного моніторингу, результати якого будуть розміщені на їх сайтах; 4) запровадження Національного агентства з якості вищої освіти та незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тощо [3].

У зв'язку з цим особливого значення набуває висвітлення історико-педагогічного досвіду розвитку ідеї автономії вищої освіти навчальних закладів України у ХІХ–ХХ ст., процесу вдосконалення навчально-виховного процесу в руслі автономії вищої школи досліджуваного періоду, розвитку ідеї університетської автономії в різні часи і в різних країнах, на основі чого не тільки вивчається, пояснюється та оцінюється досвід минулого, але й визначається його продуктивний суспільно-корисний потенціал.

Дослідженням встановлено, що учені неоднозначно дають визначення поняття «автономія вищого навчального закладу». Законом України «Про вищу освіту» визначено таке визначення: «автономія вищого навчального закладу – самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом» [3]. Зарубіжні вчені так трактують це поняття: автономія – це здатність діяти без отримання на це дозволу від будь-якої керуючої інстанції (Л. Хервей); автономія – свобода та потенціал дій і досягнення результатів (В. Контамакі). Крім того, науковці відзначають про суттєву відмінність між законною та ефективною незалежністю вищого навчального закладу, і ця відмінність – між владою, яка може бути надана вищим навчальним закладам і можливостями дій цієї влади.

У словнику-довіднику з педагогіки знаходимо таке визначення: **автономія вищого навчального закладу** – самостійність освітнього закладу вищої професійної освіти (ВНЗ) у підборі та розміщенні кадрів, здійсненні навчальної, наукової, господарської та іншої діяльності у відповідності до законодавства та статуту вищого навчального закладу. Автономія ВНЗ передбачає відповідальність за створення оптимальних умов для вільного пошуку наукової істини, її вільного викладу та розповсюдження. Автономія ВНЗ проявляється у наданні студентам, педагогічним та науковим працівникам певних академічних свобод [8, с. 7].

З поняттям «автономія вищого навчального закладу» тісно пов'язано поняття «академічні свободи». **Академічні свободи** – право викладачів вищих навчальних закладів, зокрема університетів, проводити навчальну й наукову роботу, керуючись своєю совістю, без обмежень з боку держави чи церкви, а також право студентів на самоврядування й на організацію занять на власний розсуд. Академічні свободи передбачалися в Середньовіччя привілеями з боку церкви чи світських владик, пізніше – державними законами. Вони відігравали прогресивну роль, забезпечуючи певну незалежність науки від теології. Академічні свободи педагогічних, науково-педагогічних працівників, студентів, курсантів, аспірантів, докторантів тощо визначені законом України «Про освіту». В законі сформульовані їхні права та обов'язки і гарантії державою цих прав [2, с. 18].

Ми розуміємо *автономію вищого навчального закладу* як його зовнішню самоідентифікацію, а *академічну свободу* – провідний принцип внутрішньої організації його діяльності.

Досліджуючи питання автономії вищих навчальних закладів в історії їх розвитку, приходимо до висновку, що «вища освіта – порівняно нове поняття. У минулому тривалий

час ототожнювалося з навчанням в університетах, а в сучасному сенсі поширилося у середині XIX ст. після формування в індустріальних державах повнорівневих систем освіти» [4]. Саме тому доцільно досліджувати розвиток автономії вищих навчальних закладів в університетах як перших та єдиних вищих навчальних закладах, які діяли на території Центральної, Східної та Південної України у першій половині XIX ст.

Університетський статут 1804 р. є наслідком попередніх освітніх реформ, які почалися в Російській імперії у XVIII ст., ідеологом яких була Катерина II. Статут було затверджено після створення Міністерства народної освіти і він став логічним продовженням «Плана утворення в Росии университетов» (1787 р.). Дослідники вважають цей статут нормативним документом, який надав широку автономію та академічні свободи вищим навчальним закладам. Першим університетом на території Центральної, Східної та Південної України, який підпав під дію статуту, був Харківський імператорський університет. Самостійним були вибір ректорів, деканів, наукова робота, видавнича діяльність, бібліотечна справа тощо. Але рівень автономії вищих навчальних закладів у період дії наступних статутів визначався по-різному [1, 6, 9, 10, 11].

Наступним статутом, який було прийнято майже одночасно з утворенням Київським університетом Св. Володимира, був статут 1835 р. Його дія поширювалася на Московський, Санкт-Петербурзький, Харківський та Казанський університети (Київський керувався власним статутом). Його прийняття передували важливі події в країні. На думку імператора, повстання декабристів 14 грудня 1825 р. було наслідком «фальшивого напряму шкільної системи» [7, с. 239]. Саме тому було утворено спеціальний комітет для розробки нового статуту. Один із членів новоствореного комітету, О. Перовський (син графа Олексія Розумовського) виступав категорично проти автономії та академічної свободи вищих навчальних закладів (але, як це не дивно, за збереження тілесних покарань молоді, які свого часу скасував його батько у 1811 р.): «Не слід дарувати університетам право уділяти ранги магістра, доктора і т. п., бо з тими рангами зв'язуються в Росії чини і навіть шляхетська гідність... Шкідливий вплив на юнацтво має заборона тілесних кар, бо та заборона привчає молодь до духу непокірності, самонадійності, що приводить до того, що юнак, досягши 18 або 20 років, вважає себе правосильним міркувати про перетворення держави та взагалі діяти відповідно до своїх поглядів» [7, с. 239].

Влада боялася вільнодумства професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів та незалежності молоді. У новому статуті університет уже не розглядався як «учёное сословие» [5, с. 12] студентів та професорів, а лише як навчальний заклад. Саме тому статут 1835 р. звужив автономію вищих навчальних закладів: попечитель навчального округу мусив знаходитися в тому місті, де знаходився університет, посилювалася його влада. Університетський суд було ліквідовано. Ректор і декани залишалися виборними. Рішення по справах, які були терміновими, повинні були приймати попечитель разом з міністром освіти. Компетенції ради університету були значно звужені. За ними залишалося право обирати професорів та ад'юнктів, присудження наукових ступенів, звільнення викладачів. Кожен місяць рада університету надавала попечителю виписку з протоколів своїх засідань, а наприкінці року звіт про основні результати та прийняті до виконання рішення.

Таким чином, наукове дослідження показує, що діяльність університетів досліджуваного періоду регламентувалася статутами. Їх автономія по-різному визначалася як статутом 1804 р., так і статутом 1835 р.

Список літератури:

1. Аврус А. И. История российских университетов: курс лекций / А. И. Аврус. – Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1998. – 128 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Закон України «Про вищу освіту»: електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Корсак К. В. Вища освіта / К. В. Корсак // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 98–100.
5. Новиков М. В. Университетский устав 1835 г. / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 3, т. I. – С. 11–20.

6. Рождественский С. В. Университетский вопрос в царствование императрицы Екатерины II и система народного просвещения по уставам 1804 г. / С. В. Рождественский // Вестник Европы, 1904. – Т. IV. – № 7. – С. 5–46.
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Підготував Ю. Вільчинський. – 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
8. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижеригов; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Университет в Российской империи XVIII – первой половины XIX века: [коллектив. моногр.] / Герман. ист. ин-т в Москве; под общ. ред. А. Ю. Андреева и С. И. Посохова. – М.: РОССПЭН, 2012. – 671 с.
10. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: антология: учеб. пособие для вузов / Герм. ист. ин-т в Москве, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина; сост.: А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М.: РОССПЭН, 2011. – 527 с.
11. Университетский Устав (5 ноября 1804) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://letopis.msu.ru/documents/327>.

Петренко Л. М.

кандидат педагогических наук, доцент, докторант

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

Серед визначних українських учених, педагогів, просвітителів, громадських діячів першої половини ХХ ст. гідне місце посідає Григорій Григорович Ващенко (1878–1967 рр.), видатний представник української культури, державний діяч, письменник, учений-педагог, педагог-практик, професор, широко відомий в діаспорі, але малознаний на Батьківщині, якого спіткала трагічна доля жити і вмерти в еміграції. Г. Ващенко в історії української педагогіки посідає особливе місце як автор досліджень проблеми формування виховного ідеалу у молоді. За твердженням видатного українського педагога Г. Ващенка, людина у своєму житті повинна орієнтуватися на систему ціннісних вартостей, що складають основу виховного ідеалу як мети виховання.

Історіографічний пошук засвідчив, що творча спадщина і педагогічна діяльність Г. Ващенка почали привертати увагу українських дослідників лише на початку 90-х років ХХ ст., коли стало можливим вивчати внесок педагогів, яких несправедливо у радянські часи було названо буржуазними націоналістами. Одним з перших постатей професора у науковий обіг увів відомий громадський діяч української діаспори з Бельгії О. Коваль (1993). Згодом до постаті і творчих надбань педагога звернулися сучасні українські науковці Г. Бугайцева, А. Бойко, Г. Васянович, О. Вишневський, О. Гентош, В. Герасименко, Н. Дічек, І. Зайченко, Е. Лузік, Є. Коваленко, А. Марушкевич, В. Огнев'юк, А. Погрібний, Г. Сазоненко, С. Сворака, М. Стельмахович, Н. Терентьева та інші. Учені визначали різні напрями формування виховного ідеалу.

Мета нашого дослідження – проаналізувати сутність виховного ідеалу української молоді у творчій спадщині Г. Ващенка.

Ну думку фундатора української педагогіки Г. Ващенка формування виховного ідеалу української молоді становить мету виховання. У системі цінностей ідеал є вирішальним чинником. Ми переконані, що формування виховного ідеалу проходить через духовне збагачення молоді і є основою виховання особистості. Наявні негативні явища, які панують нині у державі, наочно демонструють недоліки загальнодержавного підходу до виховання молоді. Завдяки вихованню ми зможемо подолати кризові явища у гуманітарній сфері держави.

На необхідність національної спрямованості освіти, опори на національний дух, традиції у вихованні молоді наголошує Г. Ващенко у своїх працях: «Виховний ідеал» (Полтава, 1994),

«Загальні методи навчання» (Київ, 1997), «Виховання волі і характеру» (Київ, 1999), «Завдання національного виховання української молоді» (Київ, 2003), «Хвороби в галузі національної пам'яті» (Київ, 2002). та інших [3, 5, 1, 4, 6].

Кожна історична епоха ставить перед педагогічною системою завдання по удосконаленню образу виховного ідеалу. Г. Ващенко зазначає, що кожен народ, в тому числі і український має свій відмінний, неповторний ідеал. Він наголошує, що «виховний ідеал того чи іншого народу залежить від його державного устрою, світогляду, релігії, моралі, від рівня розвитку культури, від його національних властивостей» [3, с. 11]. В основу моделі виховного ідеалу великий педагог поклав загальнолюдські цінності, підкреслюючи цим значення виховання як національного-соціального феномену. Мета виховання – це «основне питання педагогіки» – підкреслював професор Г. Ващенко [4, с. 83]. Воно полягає в тому, щоб «виховати всебічно розвиненого, активного діяча для суспільного добра» [4, с. 83].

Видатний український педагог Г. Ващенко, боліваючи за майбутнє України, у своїх працях «Виховання волі і характеру», «Виховний ідеал», «Завдання національного виховання української молоді», «Загальні методи навчання», «Проект системи освіти в самостійній Україні», «Хвороби в галузі національної пам'яті» послідовно, глибоко і переконливо ставить питання про нагальну потребу формування ідеалу у молоді на основі загальнолюдських та національних цінностей як кінцеву мету виховання. Як наслідок, вона передбачає активну участь особистості у суспільному житті. Тему необхідності формування виховного ідеалу у молоді педагог найкраще висвітлив у творі «Виховний ідеал», використовуючи здобутки історичних, літературних, філософських, педагогічних надбань, обґрунтовує український національний ідеал, а також дає розширену характеристику більшовицького, християнського, націонал-соціалістичного та загальноєвропейського ідеалів. Врахування психологічного фактору при вирішенні проблем виховання молоді свідчить про різносторонній підхід вченого до виховання. Він підкреслює, що «... ми мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, ... а також прийняти до уваги психічні властивості нашого народу, як позитивні, так і негативні. Перші треба розвивати, другі усувати або принаймі ослаблювати» [3, с. 162].

Про потребу виховання у молоді національної свідомості говорить Г. Ващенко у статті «Завдання національного виховання української молоді» [4]. Він висловлює думку, що не можна вважати людину вихованою, якщо вона використовує свої здібності лише для задоволення своїх потреб, забуваючи про свій народ, або з ворожістю ставиться до інших народів. Педагог з боєм зазначає, що багато українців не усвідомило чітко своєї національної ідентичності і тому національне виховання молоді є найважливішим завданням нашого народу [4]. Важливо наголосити на необхідності врахування передбачливих застережень Г. Ващенко. Полум'яний патріот, великий педагог зазначав, що український народ бореться і буде боротися за свою самостійну державу «з найстрашнішим ворогом всякої свободи – з московським більшовизмом» [2, с. 6]. Щоб вийти переможцем у цій боротьбі, треба напружити сили і врахувати помилки минулого. Він підкреслює: «Без жертвенної любові до Батьківщини, що з'єднує весь нарід, як керівників, так і народні маси, державної самостійності здобути не можна» [2, с. 6]. Отже, виховання у молоді любові до України є одним із найважливіших принципів виховного ідеалу підростаючого покоління. Окрім того педагог вважав, що «... треба перш за все прищепити прагнення до високої мети, що об'єднувала б увесь український нарід. Такою метою є благо і щастя Батьківщини» [3, с. 174].

Здійснений аналіз педагогічної спадщини Г. Ващенко довів, що в основу своїх поглядів на виховний ідеал української молоді він поклав закони віри в ідеали добра, бажання творити та відстоювати його на землі. Педагог-патріот обґрунтував у своїх працях підходи, методологію, методику, програми виховання, шляхи формування українського громадянина, державника, патріота з європейськими цінностями, вільного і незалежного. Його праці, положення, глибинна фахова думка щодо виховання молоді відповідають духові і часові сьогодення, актуальні і вимагають від нас вдумливого, сміливого вивчення і застосування на практиці для підготовки покоління, спроможного мислити по державницьки і допомогти побудувати Україну як європейську державу. Майбутнє за молоддю, сильною духом, ідейно, морально й фізично здоровою. Варто зазначити, що «виховний ідеал людини – це те найкраще, що створив український народ силою свого творчого генія, у ході віковичної боротьби за своє існування, економічний, культурний і духовний розвиток» [7, с. 5].

Таким чином, потрібно зазначити, що історичні події в Україні, пов'язані з боротьбою за незалежність, зобов'язують педагогічну громадськість підготувати молодь до участі в

суспільному житті. Педагог наголошує на важливості виховання у дітей уміння підкоряти особисті інтереси інтересам Батьківщини, а головне – поступатися амбіціям, і тому виховання такої риси є однією із найважливіших і найскладніших завдань української педагогіки. Глибоке вивчення і впровадження в життя настанов великого педагога Г. Ващенка щодо виховного ідеалу молоді прискорить формування в неї найкращих рис патріота, державника, громадянина. Педагогіка Г. Ващенка повинна служити своєму народові, за якого він вболівав, переживав, яким гордився.

Список літератури:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: [підруч. для педагогів] / Григорій Ващенко. – [К.: Вид. т-во «Школяр», 1999]. – 385 с. – (Твори ; т. 3).
2. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. – С. 65–101.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава: Полтав. вісн., 1994. – 190 с. – (Твори ; т. 1)
4. Ващенко Г. Завдання національного виховання української молоді / Григорій Ващенко // [Твори] / Григорій Ващенко. – К., 2003. – [Т. 5]: Хвороби в галузі національної пам'яті. – С. 170–176.
5. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання / Г. Г. Ващенко // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2003. – С. 478–493.
6. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті / Григорій Ващенко // [Твори] / Григорій Ващенко. – К., 2003. – [Т. 5]: Хвороби в галузі національної пам'яті. – С. 6–16.
7. Дем'яненко Н. 1917-й рік у житті й творчості Г. Ващенка / Н. Дем'яненко // Духовно-моральна парадигма творчості Григорія Ващенка: матеріали пед. конгресу, присвяч. 130 роковинам від дня народж. проф. Григорія Ващенка, 22–23 квіт. 2008 р. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Ч. 2. – С. 3–7.

Старостенко О. В.

кандидат біологічних наук, асистент

Кравчук М. Г.

кандидат медичних наук, доцент

Димар Н. М.

асистент кафедри біології

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

м. Київ, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

Професійна підготовка лікаря повинна забезпечити не тільки володіння майбутнім фахівцем глибокими професійними знаннями, вміннями та навичками, але й здатність ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, самонавчатися, формувати і вдосконалювати особистісні людські та професійні якості [2, с. 77-80].

Професійна підготовка лікарів у вищому медичному навчальному закладі, вимоги до якої регламентовані державною нормативною документацією, розпочинається у студентів-медиків вже з першого року навчання під час вивчення природничо-наукових дисциплін, зокрема, медичної біології. При вивченні дисциплін природничо-наукового циклу у вищих навчальних медичних закладах застосовуються такі форми організації навчального процесу: лекції, практичні заняття, самостійна позааудиторна робота [5].

Під час лекції у студентів формується цілісне розуміння відповідної теми з дисципліни, шляхів вирішення проблем, що вивчаються. Якісне викладання лекційного матеріалу сприяє формуванню у студентів мотивації до вивчення дисципліни, активізації їхньої пізнавальної діяльності та орієнтування їх на подальше самостійне опанування навчального матеріалу [9].

Професійне формування студента-медика неможливе без самостійної навчальної діяльності, яка потребує правильної організації та відповідного методичного забезпечення [5, с. 332-341; 8]. Самостійна робота студентів передбачає наявність мети, завдання, плану її досягнення, отримання та контролю результату навчання, та виконується за відсутності безпосередньої участі викладача, але за його завданням і у спеціально відведений час [1, с. 12-15]. Тому для ефективної самостійної навчальної діяльності роботи студентів необхідно використовувати належне методичне забезпечення самостійної роботи студента в аудиторії та поза нею.

Існують різні методичні підходи до класифікації самостійної навчальної діяльності студента: залежно від характеру пізнавальної діяльності, від дидактичної мети, від кількості залучених до виконання роботи студентів, від необхідності виконання завдань тощо. Залежно від місця виконання самостійну навчальну діяльність поділяють на аудиторну та позааудиторну. Аудиторна самостійна робота, виконується під контролем викладача і полягає у виконанні певних завдань практичної роботи (вирішенні ситуаційних задач, заповненні таблиць тощо). Позааудиторна самостійна робота виконується студентом у вільний від навчальних занять час та включає підготовку до практичних занять; опанування навчального матеріалу з тем, які не входять у план аудиторних занять, але які затверджені чинною навчальною програмою з дисципліни; опрацювання навчального матеріалу лекцій; вивчення нового матеріалу за різними джерелами інформації; виконання домашніх завдань; складання конспектів, схем; пошуку додаткових джерел інформації; підготовка до підсумкового модульного контролю тощо [1, с. 12-15].

Для забезпечення організації різних видів самостійної роботи студентів, що вивчають дисципліну «Медична біологія», на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблено та застосовується комплекс навчально-методичних матеріалів (методичні розробки до практичних занять, методичні розробки самостійної позааудиторної роботи студентів, навчальні матеріали до організації діяльності студентів, тестові завдання різного ступеню складності, ситуаційні задачі, контрольні вправи тощо), які включені до навчальних книг з медичної біології, виданих друком українською, англійською та російською мовами [7; 8; 10].

Навчальні посібники з практичних занять з медичної біології містять наукове-методичне обґрунтування кожної теми, чітко сформульовану мету, перелік теоретичних знань та вмінь, які повинні бути отримані в процесі опанування теми, детальний опис виконання аудиторної практичної роботи з ілюстраціями, мікрофотографіями, схемами, таблицями, запитання і тестові завдання з множинним вибором, контрольні завдання ситуативного характеру з однією правильною відповіддю серед п'яти запропонованих та забезпечують підготовку студента до практичного заняття і виконання ним аудиторної самостійної роботи.

Особливої уваги в організації самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні медичної біології потребує позааудиторна самостійна робота, яка вимагає належного методичного забезпечення для спрямування та контролю пізнавальної діяльності студента, забезпечення можливості корекції в ході консультування викладачем та передбачає наступні види робіт: опанування матеріалу з відповідної теми, опрацювання матеріалу лекцій, вивчення нового матеріалу за рекомендованими джерелами інформації, виконання домашніх завдань, здійснення пошуку додаткових джерел інформації, підготовку до підсумкового модульного контролю тощо [4, с. 185-193].

Методичним забезпеченням організації самостійної позааудиторної роботи студентів при вивченні медичної біології на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця слугують розроблені спеціальні навчальні матеріали, які охоплюють два види самостійної позааудиторної навчальної діяльності студентів: 1) роботу з вивчення тем, які не виносяться на аудиторні заняття; 2) самостійну підготовку студентів до практичних занять, включаючи самоконтроль набутих студентом знань з відповідної теми. Матеріали до кожної теми певним чином структуровані, складаються із основних блоків, які включають мету та перелік необхідних для оволодіння знань та вмінь; перелік основних термінів, які повинен засвоїти студент при підготовці до чергового заняття; тематичні узагальнюючі питання до заняття; типові завдання до самопідготовки; рекомендовану основну та додаткову літературу.

Чітко сформульовані мета теми, перелік необхідних для оволодіння знань і вмінь, основних термінів та запитань по темі налаштовують студента на кінцевий результат

вивчення теми. Опрацювання теоретичних питань відбувається з використанням рекомендованої літератури, а також допоміжних джерел інформації.

Для самопідготовки студентів пропонуються шість типів завдань: надання визначень базових понять з теми, відповіді на відкриті запитання, тестові завдання з множинним вибором правильної відповіді, тестові завдання формату КРОК-1, опрацювання таблиць, схем, розв'язання вправ ситуативного характеру. Виконання запропонованих завдань дозволяє студенту виявити ступінь оволодіння теоретичними знаннями з теми, спонукає його до аналізу вивченого матеріалу, дає можливість здійснювати самоконтроль навчальної діяльності.

Таким чином, організація навчального процесу при вивченні медичної біології студентами-медиками передбачає застосування різнопланових навчально-методичних матеріалів, що сприяє найбільш ефективному засвоєнню студентами теоретичного матеріалу, формуванню навичок і вмінь, та створює теоретичну базу для опанування клінічних дисциплін.

Список літератури:

1. Беликова Ю.А. Самостійна робота студента як складова професійного саморозвитку майбутнього фахівця // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2014. – № 1 (15). – Ч. 2. – С. 12-15.
2. Довмантович Н.Г. Формування самоосвітньої компетентності студентів медичних училищ у процесі природничо-наукової підготовки / Н.Г. Довмантович // Неперервна профільна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3-4. – С.77-80.
3. Колісник Я. І. Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання / Я. І. Колісник, Б. З. Цибуляк // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – № 4.2. – С. 332-341.
4. Кравчук М.Г. Значення поза аудиторної самостійної роботи студентів при вивченні медичної біології / М.Г. Кравчук, О.В. Старостенко, О.В. Романенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том VI(66): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 185-193.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.
6. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 288с.
7. Медицинская биология: пособие к практическим занятиям / А.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.Н. Гринкевич, А.В. Костилёв; под ред. А.В. Романенко. – К.: ВСИ «Медицина», 2015. – 488 с.
8. Медична біологія: посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М.Грінкевич, О.В. Костильов; за ред. О.В. Романенка. – К.: ВСВ «Медицина», 2015. – 472 с.
9. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. Видавничий центр «Просвіта», пошукове-видавниче агентство «Книга Памяті України», 2000. – 368 с.
10. Medical biology: The study guide of the practical classes course / Romanenko O.V., Golovchenko O.V., Kravchuk M.G., Grinkevich V.M. / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 304 p.

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Забезпечити процес особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя практично неможливо без включення його у систему позааудиторної роботи. Разом з тим, у сучасних умовах в організації позааудиторної роботи вищої педагогічної школи, вплив на особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя не є пріоритетом, що в першу чергу пов'язане з недостатньою розробкою змістової сторони й методичного забезпечення цієї складової виховної роботи.

Значний потенціал позааудиторної діяльності майбутнього вчителя як складової його особистісного самовдосконалення обумовлений основними відмінностями організації позааудиторної роботи студентів. У своєму дослідженні О. Смалько визначає основні відмінності позааудиторної роботи від аудиторної: участь студентів у позааудиторній роботі добровільна, на навчальному занятті – обов'язкова; позааудиторні заходи мають невимушений характер; різноманітні виховні заходи виключають контроль у вигляді оцінювання умінь, навичок, знань та єдиної програму; позааудиторна робота порівняно з аудиторною надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їхньої ініціативності та творчості [4].

Науково-обґрунтована та вміло організована діяльність студентів у позааудиторній роботі, на думку О. Гаврилюк, має на меті різнобічний розвиток особистості, специфіка якого на сучасному етапі складається в накопиченні молодим поколінням соціального досвіду, спадкування духовного надбання народу, досягнення високого рівня комунікативної культури, формування особистісних рис громадянина своєї держави, розвиток духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової та екологічної культури, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молодшої генерації [1].

Відповідно до проведеного аналізу відсутній єдиний підхід науковців щодо визначення структури позааудиторної роботи студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Так, О. Стоян у структуру позааудиторної роботи студентів включає: самостійну роботу з підвищення професійного рівня, участь у створенні культурних цінностей, засвоєнні культурних цінностей, відпочинок і розваги [5]. На думку Н. Скрипник, позааудиторна робота студентів має наступну структуру: самостійна навчальна робота студентів; навчально-дослідна та науково-дослідна робота; культурно-дозвіллева діяльність; студентське самоврядування [3]. Досить близькою за змістом є структура запропонована Ю. Коваль: самостійна навчальна робота студентів, діяльність з самоврядування студентського колективу, культурно-дозвіллева діяльність за інтересами, підвищення професійної майстерності [2].

На нашу думку, у процесі визначення структури позааудиторної діяльності як складової особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя необхідно враховувати той факт, що основними формами самовдосконалення особистості є самоосвіта та самовиховання, а також те, що у вищій школі є три напрямки роботи студентів: виховна, навчальна та наукова.

Позааудиторна виховна робота як необхідна складова процесу розвитку особистості майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, на нашу думку, має бути скерована на формування моральної свідомості особистості завдяки формуванню моральних понять, духовного розвитку, виробленню навичок і звичок моральної поведінки (суспільно-культурна діяльність); максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб студентів та цілеспрямовану організацію їхнього дозвілля, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів (культурно-дозвіллева діяльність); виховання здорового способу життя (спортивно-оздоровча діяльність); виховання навичок організаторської роботи, формування лідерських якостей (організація студентського самоврядування) і як наслідок переходу до самовиховання [6].

До форм позааудиторної виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, що сприяють особистісному самовдосконаленню майбутніх вчителів належать: діяльність

творчих студій, конференції, дискусійні клуби, зустрічі з письменниками, поетами, художниками, акторами, екскурсії, походи, свята, вечори дозвілля, конкурси та ін.

Позааудиторна робота майбутніх вчителів як невід’ємна складова навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу має поєднувати у собі навчальну (самоосвітню) та виховну (самовиховну) діяльність майбутнього вчителя у позааудиторній роботі.

Список літератури:

1. Гаврилюк О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «Іноземна мова, професійно спрямована») / О. Гаврилюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Випуск 2. – 2013. – С. 83.
2. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В. Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. – 2009. – № 6. – С. 19-23.
3. Скрипник Н. С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості / Н. С. Скрипник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27 (80). – С. 566-571.
4. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців / О. Смалько // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2014. – № 8. – С. 77.
5. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи / А. Н. Стоян. – К.: Вища школа, 1984. – 41 с.
6. Уйсімбаєва Н. В. Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення / Н. В. Уйсімбаєва // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – III (36). Issue 74. – Budapest, 2015. – P. 69-71.

Хоменко А. В.

доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВОЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ПАРАДИГМ ВИХОВАННЯ

Історія і теорія педагогіки свідчить про те, що процес виховання особистості у всі часи ґрунтується на основоположних ідеях, методологічних установках, концепціях, теоріях, наукових підходах, які визначають цілісну модель побудови освітньо-виховного процесу певної історичної епохи.

У зв’язку з цим, вчені, педагоги-практики звертаються до філософії педагогіки як метапедагогічного знання; наукового осмислення того факту, що педагогічне знання обов’язково пов’язується зі світоглядними установками наукового співтовариства певної історичної епохи на сутність, зміст і цінність людського існування. Це важливе завдання актуалізує роль і значення парадигми виховання як методологічного базису педагогічної науки.

Історичний аналіз наукових праць показує, що дана проблема у вітчизняній педагогічній теорії і практиці досліджувалася за такими напрямками: загальнонауковий характер педагогічної парадигми (Б. М. Бім-Бад, Є. В. Бережнова, С. В. Бобришов, М. В. Богуславський, Н. В. Бордовська, Н. Л. Коршунова, В. В. Краєвський, Н. О. Лизь, І. М. Осмоловська, В. М. Полонський, Н. А. Савотіна, Х. Г. Тхагапсоев, Г. П. Щедровицький та ін.); парадигмальне осмислення педагогічних феноменів, парадигмальний і поліпарадигмальний підходи (А. О. Вербицький, І. А. Колеснікова, Г. Б. Корнетов, О. Кошелєва, Р. М. Нугаєв, Н. Б. Ромаєва, Є. Н. Шиянов, Є. О. Ямбург та ін.); парадигми освіти і виховання, їх класифікація (Н. Г. Агапова, Є. О. Адоньєв, А. К. Биков, А. М. Бойко, А. П. Валицька, Т. І. Власова, С. Ф. Клепко, М. В. Левківський, І. А. Ліпський, Вал. А. Луков, Вол. А. Луков,

В. А. Мосолов, В. Я. Пилиповський, О. Г. Прикот, З. І. Равкін, В. В. Серіков, П. Б. Суртаєв, І. В. Цебрій та ін.). Результати цих наукових досліджень свідчать про те, що парадигмальне осмислення і аналіз процесів, що відбуваються в історії педагогічної науки виступає аксіоматичним базисом, який детермінує й регулює перетворення педагогічної дійсності.

Ми поділяємо думку В. І. Гінецинського, який стверджує, що «у понятійному апараті науки можливо виділити одне центральне поняття, яке слугує найменуванням усієї галузі вивчення даної науки і тим самим відрізняє її від предметних галузей інших наук. У педагогіці таким стрижневим поняттям виступає поняття «виховання» [2, с. 14]. Вважаємо, що парадигма виховання ґрунтується на певних цінностях, ціннісно-сміслових утвореннях соціуму: саме вони визначають вектор розвитку, спрямованість цілісного виховного процесу, а також розкривають погляди держави і суспільства на особистість, характеризують відносини між суб'єктами соціальної взаємодії.

Логіко-методологічний аналіз філософських, психолого-педагогічних наукових праць дозволяє трактувати парадигму виховання як домінуючу в певний період історичного розвитку суспільства систему методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу і регулює науково-дослідну та практично-інноваційну педагогічну діяльність.

Історико-логічний аналіз наукових джерел показує, що на сьогодні вітчизняною педагогічною наукою представлено більше двох десятків парадигм, парадигмальних моделей, що визначаються в першу чергу ґносеологічними, ідеологічними, світоглядними і соціальними стандартами й установками щодо функціонування освітньо-виховного процесу. Серед них: традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична і феноменологічна (М. В. Богуславський); соціально-державна, особистісна та соціально-особистісна (І. З. Глікман); особистісна і знання-просвітницька (В. В. Серіков); когнітивно-інформаційна, культурологічна, особистісно-компетентісна (Є. О. Ямбург); гуманітарна, технократична і парадигма традиції (І. А. Колеснікова); гуманістична і авторитарна (В. О. Сластьонін); природнича, технократична, гуманістична, езотерична і поліфонічна (О. Г. Прикот); традиціоналістська, раціоналістична і гуманістична (В. Я. Пилиповський); цивілізаційна, культурологічна і традиційна (В. Н. Руденко, О. В. Гукаленко); парадигми педагогіки авторитету, маніпуляції та підтримки (Г. Б. Корнетов); педагогіки свободи та педагогіки необхідності (О. С. Газман); об'єктної (формуючої) і гуманістичної педагогіки (Є. В. Бондаревська, С. В. Кульневич); особистісно-відчуженої й особистісно-центрованої освіти (Е. Н. Гусинський, Ю. І. Турчанінова) та інші.

Аналізуючи позиції вчених щодо визначення методологічних основ типології педагогічних парадигм, ми поділяємо науковий висновок І. А. Ліпського, який стверджує, що типологія парадигмального знання можлива на різних підставах, найбільш узагальненими з яких є діалектика «загального» і «окремого»: до загальних парадигм відносяться загальнонаукові пояснювальні схеми, які потім, заломлюючись через специфіку об'єктно-предметного поля теорії виховання, функціонують у якості спеціалізованих парадигм. Зауважимо, що типологія парадигм за діалектикою «загального» і «окремого» передбачає виокремлення загальнонаукових парадигм (глобально-історична, традиційно-консервативна, ліберально-раціоналістична, культурологічна та ін.), спеціалізованих (окремих) (природовідповідна, соціально-педагогічна, парадигма колективного виховання, парадигма виживання у суспільстві ризику та ін.), та локальних (езотерична, поліфонічна та ін.) парадигм. І. А. Ліпський вказує на наявність у сучасній теорії виховання і виховній практиці двох взаємопов'язаних і взаємодетермінованих парадигм: індивідуально-особистісної, в основі якої ідея особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини у рамках педагогічної діяльності та соціально-педагогічної, яка ґрунтується на ідеї особистісно-соціально-діяльнісного підходу до виховання [3].

Вал. А. Луков та Вол. А. Луков розглядають наукову парадигму як панівну в певний період розвитку науки систему концепцій (концептів), яка представлена науковими ідеями, положеннями, законами, гіпотезами. У рамках кожної з парадигм може висуватися декілька концепцій, теорій – таким чином, парадигма виступає як система систем [4]. Цей підхід було використано вченими для виокремлення чотирьох парадигм виховання: авторитарної, природовідповідної, парадигми виховання в колективі однолітків, парадигми індивідуального виживання в суспільстві ризику.

А. М. Бойко виділяє у виховному й освітньому просторі України чотири конкуруючі парадигмальні напрями: раціоналістичний, культуроцентричний, планетарно-особистісний, особистісно-гуманістичний [1]. Сутність раціоналістичного (знанняцентричного) напрямку

полягає в абсолютизації наукових знань, визнанні стрижнем педагогічної діяльності розвиток практичного мислення, пізнавальних інтересів, самостійності, формування кращих моральних якостей дитини.

Культуроцентричний напрям передбачає гуманний соціум, який здатний гармонізувати відносини людини і суспільства: визнання культури підґрунтям виховання й освіти, при цьому освіта й виховання наповнюються культурологічним змістом, а особливо важливого значення набуває національне виховання, яке ґрунтується на національних традиціях. Базуючись на вченні В. І. Вернадського і сучасних світових тенденціях, авторка визначає нову планетарно-особистісну, глобально-історичну за своїм значенням парадигму виховання, в основі якої освічена й вихована людина, озброєна науковими знаннями й найновішими культурними досягненнями людства.

Наукове обґрунтування єдності освіти, науки і культури, зроблене А. М. Бойко, лягло в основу особистісно-гуманістичної парадигми виховання, яка носить антропоцентричний характер. Її системоутворюючим фактором є дитина як унікальна, неповторна і найвища цінність. Для практичної реалізації даної парадигми використовується формування суб'єкт-суб'єктних виховуючих морально-естетичних відносин на рівні співробітництва і співтворчості.

Таким чином, типологія парадигм виховання розглядається вченими і як метод наукового пізнання і як вид наукової систематизації педагогічних знань за допомогою узагальненої абстрактної теоретичної моделі, що історично розвивається. Вважаємо, що типологія парадигм виховання, як одна з універсальних процедур наукового мислення, використовується у наукових дослідженнях для виявлення суттєвих ознак, взаємозв'язків, функціональних особливостей, рівнів організації виховного процесу на різних етапах історичного розвитку суспільства. Вивчення поглядів науковців на класифікацію парадигм виховання, власні міркування над даною проблемою приводять до висновку: парадигма виховання є історично наскрізним поняттям, що виконує ряд важливих когнітивних функцій – концептуальну, методолого-теоретичну, технологічну.

Загальні системно-структурні характеристики типології парадигм виховання у вітчизняній педагогічній науці свідчать про домінуючу роль інтеграційних процесів на сучасному етапі розвитку історико-педагогічного процесу, що обумовлено характерологічними рисами неklasичної педагогічної науки постмодернізму, для якої характерні плюралізм думок, світоглядних установок, пріоритети суб'єктності й суб'єктивності.

Список літератури:

1. Бойко А. М. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору / Алла Микитівна Бойко // Рідна школа, 2001. – № 3. – С. 7-10.
2. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / Владислав Ильич Гинецинский – СПб.: Изд-во СПбУ, 1992. – 154 с.
3. Липский И. А. Основные парадигмы воспитания / Игорь Адамович Липский // Педагогическое образование и наука, 2009. – № 5. – С. 4-10.
4. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Парадигмы воспитания: от «войны тезаурусов» к «диалогу тезаурусов» / Валерий Андреевич Луков, Владимир Андреевич Луков // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция), 2007. – № 1. – С. 68-72.

**ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ БІБЛОТЕКИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Кардинальні зміни, які відбуваються в суспільстві загалом та в системі освіти зокрема, набувають сьогодні особливого значення для розвитку особистості здобувача вищої освіти як конкурентного фахівця з високим рівнем професійної підготовки. Сьогодення вимагає від освітньої спільноти підвищення якості підготовки фахівців високої кваліфікації, які володіють фундаментальними знаннями, здатні самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, усвідомлювати особистісну значимість професійної діяльності.

До професійної підготовки фахівців економічного профілю висуваються вимоги, які пов'язані не тільки із трансформацією системи освіти в Україні, а й зі значними змінами в економіці України, глобалізаційними та євроінтеграційними процесами держави. Адже подальша професійна діяльність майбутніх економістів відбувається в контексті цих змін.

Сучасна професійна підготовка майбутніх економістів, спрямовуючись на формування фахівців нової генерації, здатних до інформаційної діяльності в реаліях глобальної економіки, неможлива без використання електронних бібліотечно-інформаційних ресурсів. В умовах швидкозмінного світу, коли професійно значуща інформація постійно оновлюється, майбутній фахівець економічного профілю має володіти вміннями й навичками щодо оперативного опрацювання інформаційних потоків, застосування електронних ресурсів, як інструментарію щодо отримання нових знань, інформації.

Бібліотека вищого навчального закладу, здійснює безпосередній вплив на якість освітньої та наукової діяльності майбутніх фахівців, сприяє професійному становленню, зокрема, засобами електронних бібліотечно-інформаційних ресурсів.

ГОСТ 7.82-2001 «Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления» визначає електронні ресурси як інформаційні ресурси, якими керує комп'ютер, у тому числі ті, що потребують використання професійного пристрою, підключеного до комп'ютера. Електронними ресурсами є електронні дані (інформація у вигляді чисел, букв, символів, зображень, включаючи графічну інформацію, відеоінформацію тощо, їх комбінації), електронні програми або поєднання цих видів в одному ресурсі. Такі видання містять бази даних, довідкові і навчальні матеріали, дискети і диски у якості додатків до книг та періодичних видань [2, с. 10].

Словник – довідник термінів і понять «Документознавство» дає наступне визначення поняття електронний ресурс: «електронні дані ти/чи програми, що їх створюють переглядають та використовують за допомогою комп'ютера» [3, с. 75].

В монографічному дослідженні Г. Шамаєва розглядає електронні ресурси, з одного боку, як новий продукт сучасної інформаційної індустрії, а з іншого – як комплекс каналів, методів і засобів розповсюдження соціально значущої інформації та знань [4, с. 99].

Види електронних видань класифіковано в ДСТУ 7157:2010 «Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості» за такими ознаками: за наявністю друкованого еквівалента (електронний аналог (копія, версія) друкованого видання, самостійне електронне видання); за природою основної інформації (текстове (символьне), образотворче, звукове, програмний продукт, мультимедійне); за цільовим призначенням (офіційне, суспільно-політичне, наукове, науково-популярне, популярне, виробничо – практичне, навчальне, літературно-художнє, релігійне, довідкове, видання для дозвілля, рекламне); за технологією використання (локальне, мережне, комбінованого використання); за характером взаємодії з користувачем (детерміноване, не детерміноване (інтерактивне); за періодичністю (неперіодичне, періодичне, продовжуване, оновлюване); за структурою (одночастинне, багато частинне, серійне) [5, с. 3].

Відомо, що тип ресурсу визначається типом вмісту, тобто типом інформації, яка призначена для сприймання. Щодо типології, то можемо припустити, що найбільш поширеними типами електронних ресурсів є: електронні журнали, електронні книги, реферативно-бібліографічні бази даних, довідкові бази даних (біографії, словники,

енциклопедії тощо), бази даних статистичної та числової інформації, електронні зображення, електронні аудіовізуальні ресурси.

За методом доступу електронні ресурси поділяються на ресурси локального доступу та ресурси віддаленого доступу.

Сьогодні електронні ресурси є вагомою складовою документно-інформаційного ресурсу сучасної бібліотеки ВНЗ. Їх нарощування у бібліотеках дає змогу створювати унікальні колекції з раніше розрізнених документів та виявляти раніше невідомі колекції в різних сховищах шляхом створення корпоративних баз бібліографічних даних.

Формування фонду якісних електронних ресурсів досягається шляхом придбання різних електронних видань, баз даних, електронних бібліотек та створення системи навігації, а також створенням власних електронних ресурсів.

Інструментом створення електронних ресурсів у бібліотеках – є автоматизовані інформаційно-бібліотечні системи (АІБС) [Library automation system (LAS)], що забезпечують опрацювання, аналітико-синтетичну обробку та представлення користувачам документного фонду бібліотеки (як традиційного паперового, так і електронних інформаційних ресурсів), обслуговує бібліотечні фонди на всіх етапах: від придбання до замовлення [6, с. 105].

Головним елементом традиційної АБІС та одним із найважливіших бібліотечних ресурсів є електронний каталог (ЕК) з усіма його функціями, який є найбільш орієнтованою на користувача частиною бібліотечної електронної технології. Сучасні ЕК бібліотек мають багатоканальний доступ з розвиненим лінгвістичним апаратом, орієнтовані не тільки на внутрішніх, а на й віддалених користувачів.

Відтак, одним із показників ефективності професійної підготовки майбутніх економістів є їх вміння використовувати електронні інформаційні ресурси сучасної бібліотеки. Використання електронних ресурсів бібліотеки ВНЗ підвищує активність і самостійність здобувачів вищої освіти у навчанні, розвиває здатність комбінувати придбані знання, уміння і навички в різному їх сполученні та застосовувати їх в подальшій професійній діяльності.

Список літератури:

1. Про Національну програму інформатизації: Закон України від 4 лютого 1998р. // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27-28. – С. 181
2. ГОСТ 7.82-2001. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления: Межгосударственный стандарт. – Минск: Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2001. – 23 с.
3. Швецова-Водка Г. Документоведение: словарь-справочник терминов и понятий: навч. посіб. / Г. М. Швецова-Водка. – 2 –ге вид., стер. – К.: Знання, 2012. – 319 с.
4. Шамаєва Г. В. Електронні ресурси бібліотек в системі наукових комунікацій: монографія / Г. В. Шамаєва. – Х.: ХДАК, 2008. – 298 с.
5. ДСТУ 7157:2010 Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості / Держспоживстандарт України. – К., 2010. – 14 с.
6. Електронні інформаційні ресурси бібліотек у піднесенні інтелектуального і духовного потенціалу українського суспільства: Монографія / [О. С. Онищенко, Л. А. Дубровіна, В. М. Горюхов та ін.]; НАН України, Нац. Б-ка України ім. В.І. Вернадського. – К.: НБУВ, 2011. – 248 с.

НАПРЯМ 8. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Жаркова І. І.

доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку освіти підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає не лише оволодіння студентами необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками, а й формування у них професійно-значущих особистісних якостей, які дають змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового та особистісного самовдосконалення. З огляду на це завданнями сучасної вищої освіти є: забезпечення формування студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; створення у процесі навчання відповідного середовища, яке б сприяло реалізації їхнього пізнавального й творчого потенціалу; визначення алгоритму дій викладача і студентів, необхідних для якісного навчання; створення психолого-педагогічних умов для розвитку пізнавальної активності студентів, реалізації їх творчого потенціалу.

На наш погляд, ці завдання можна реалізувати, використовуючи на заняттях технології інтерактивного навчання, які можуть забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Інтерактивне навчання не є новим явищем у педагогічній науці. Воно знаходить своє відображення в ідеї взаємного навчання Й. Песталоцці, ідеях Дж. Дьюї про вільний розвиток та виховання учнів, бригадно-лабораторному методі, белл-ланкастерській системі (Е. Белл і Дж. Ланкастер), Дальтон-плані О. Паркхерст. Питання визначення суті інтерактивного навчання, використання його у навчально-виховному процесі вивчають О. Біда, В. Гузєєв, М. Картель, М. Кларін, Г. Коберник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Шевчук та ін.

Використання технологій інтерактивного навчання в системі підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ є предметом дослідження І. Гладкої, Н. Карапузової, Г. Коберника, В. Мартинюк, Н. Павленко, О. Січкарук, Л. Тополі та ін.

М. Кларін зазначає, що інтерактивне навчання є перекладом англomовного терміну «interactive learning», який означає учіння, засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [2]. У психолого-педагогічних дослідженнях І. Бежа, Г. Кравцова, Х. Лейметс, В. Рубцова, Д. Фельдштейна з'ясовано, що взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого взаємовпливу вчителя і учня (учнів), що породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок, взаємоперехід, взаємотворчість. Сучасні вітчизняні науковці Л. Пироженко та О. Пометун характеризують інтерактивне навчання як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання [3].

Таким чином, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну і цілком передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент буде відчувати свою успішність, професійну спроможність [1]. Це взаємонавчання, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, а тому добре розуміють, що вони роблять, мають спільну рефлексію з приводу того, що вони знають, уміють та чого досягають.

Порівняно з традиційним навчанням інтерактивне має ряд переваг, серед яких основними є: суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між викладачем і студентами; активна позиція й зацікавленість студентів під час навчання; розвиток критичного мислення і розширення їхніх пізнавальних можливостей; глибока внутрішня мотивація до навчання. За такого навчання студенти потрапляють у ситуацію успіху, що сприяє не лише кращому засвоєнню знань, умінь та навичок, а й позитивному ставленню до предмета і до навчання загалом. Атмосфера взаємопідтримки й співпраці, що панує під час занять, впливає на рівень знань, і стосунків у

колективі. Роль викладача зводиться до цілеспрямованого керівництва пізнавально-пошуковою діяльністю студентів.

Залежно від мети заняття і форм організації навчальної діяльності студентів доцільно використовувати такі технології інтерактивного навчання: технології кооперативного навчання; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [1].

Технології кооперативного навчання реалізують як роботу в парах або малих групах. Така робота організовується одразу ж після викладу нового матеріалу; на початку заняття під час опитування; на лабораторному занятті, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок або може бути частиною підсумкового, узагальнюючого заняття з теми (модуля).

За умов парної чи групової роботи всі студенти отримують можливість подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнером і лише потім озвучити їх аудиторії. Така робота сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, вміння висловлюватись, переконувати й вести дискусію. Можливі різні варіанти організації роботи груп: діалог, пошук інформації, «Акваріум», «Два – чотири – всі разом», «Ротаційні (змінювані) трійки».

Найефективнішим для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань є варіант кооперативного навчання «Карусель». Такий вид співпраці сприяє тому, що студенти не можуть ухилитись від виконання завдання.

До технологій колективно-групового навчання належать такі, що передбачають одночасну фронтальну роботу всієї групи: обговорення проблеми в загальному колі, «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Навчаючи – учусь», «Аналіз ситуації», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Дерево рішень».

Ці технології надають можливість студентів ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу вільно висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати уміння говорити переконливо, коротко, але по суті.

Технології ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів в ігрове моделювання явищ, що вивчаються. Найпоширенішими серед них є: імітації, розігрування ситуацій за ролями, симуляції.

Під час ситуативного моделювання студентів вводять у ситуацію, на основі якої вони отримують ігрове завдання. Для його виконання їх поділяють на групи і призначають відповідні ролі. Починаючи висувати припущення щодо розв'язання проблеми, студенти стикаються з тим, що їм не вистачає інформації. Тоді отримують її від викладача чи від інших учасників гри. З отримання нової інформації та її аналізу під кутом зору ігрового завдання починається наступний етап. Далі гра розгортається за невизначеним сценарієм, який реалізує декілька етапів взаємодій між студентами, що грають ролі. Після завершення сценарію здійснюється рефлексія, обговорення того, що відбулося, усвідомлення отриманого досвіду на теоретичному рівні.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж за традиційного навчання. Студентам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише правилами гри. Вони самі обирають роль у грі, висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як інструктор, суддя, ведучий.

Технології опрацювання дискусійних питань сприяють розвитку критичного мислення, дають можливість визначити власну позицію, формують навички відстоювати свою думку, поглиблюють знання з обговорюваної проблеми. Найпоширенішими технологіями опрацювання дискусійних питань є «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Нескінчений ланцюжок», дискусія, дебати.

Вибираючи технології інтерактивного навчання, слід враховувати такі умови:

- поступове впровадження інтерактивного навчання, починаючи з простих технологій (робота в парах, групах, «Мікрофон», «Незакінчені речення»);
- доцільність використання тієї чи іншої технології на різних етапах вивчення програмової теми (модуля);
- оптимальне співвідношення інтерактивних і традиційних методів навчання.

Заняття, на якому використовують технології інтерактивного навчання, має таку структуру:

I. Мотивація (бесіда, «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», розгляд педагогічних ситуацій, фрагментів відеозаписів уроків тощо).

II. Повідомлення теми та очікуваних навчальних результатів.

III. Надання необхідної інформації. Обговорення теоретичних положень з теми.

IV. Робота в парах, в малих групах, колективна діяльність.

V. Дискусія, «Мозковий штурм», «Вільний мікрофон» і т. ін.

VI. Рефлексія (усвідомлення результатів заняття).

Перевагою інтерактивного навчання під час підготовки вчителя початкової школи є те, що це спосіб реалізації комунікативного підходу сприяє активному включенню в роботу, зняттю психологічного бар'єра під час спілкування через створення невимушеної атмосфери, встановленню міжособистісних стосунків, якісному засвоєнню теоретичного матеріалу завдяки можливості застосовувати отримані знання на практиці. Студенти навчаються ухвалювати рішення, мають можливість спілкуватися, розвиваючи професійні вміння й навички. У них з'являється глибока внутрішня мотивація. При цьому досвід студента є центральним джерелом навчального пізнання і не менш важливим, ніж досвід викладача, який не дає готових знань, а спонукає до самостійного пошуку. В умовах набуття професійних умінь і навичок цей підхід дозволяє знаходити нові шляхи організації та здійснення майбутньої професійної діяльності.

Список літератури:

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: [метод. посіб.] / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
2. Кларин М. В. Интерактивное обучение освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-19.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: [навч.-метод. посіб.] / О. Січкарук. – К.: Таксон, 2006. – 86 с.

Малицька О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти

Бердянський державний педагогічний університет

м. Бердянськ, Україна

УРАХУВАННЯ ПРИОРИТЕТІВ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ВІДРОДЖЕННЯ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСАХ

Для сучасної цивілізації глобальною проблемою є втрата духовності. Знецінення моралі, суто прагматична спрямованість сучасної цивілізації є найбільш впливовими негативними факторами, що сприяють відчуженню людини від духовних потреб.

Ці негативні аспекти набувають все більшого поширення. Але об'єктивні закономірності соціального розвитку вимагають від освіченої людини наявності творчого потенціалу, високого ступеня інформованості, які доповнені національною самосвідомістю та естетичним смаком. За таких умов гуманістичні аспекти в структурі особистості набувають значення пріоритетних, а це підвищує вимоги до освіти, яка формує і розвинутий інтелект, і внутрішню культуру людини.

Сучасне відродження держави розширює можливості молоді щодо культурної ідентифікації та розкриває нові горизонти для формування ціннісних орієнтацій. Молода людина може визначити межі своєї зовнішньої ідентифікації лише в рамках масової культури. Отже стратегічним орієнтиром сучасних освітніх процесів можна вважати розкриття ціннісного потенціалу сучасної культури та умов його реалізації, які б сприяли гармонізації відносин «людина-суспільство-держава».

Ознаками відповідної трансформації освіти можна вважати створення культурного освітнього середовища, яке б сприяло трансляції цінностей загальнолюдської та української національної культури молодому поколінню.

Значення та місце культури в існуванні та розвитку суспільства є актуальною проблемою наукових досліджень останніх десятиліть.

Культурне середовище трактувалося як визначальний фактор у формуванні особистості такими вченими як В.І. Вернадський, А.І. Панченко, К. Леві-Стросс, П.О. Флоренський. Проблеми потенціалу педагогічно організованого культурного середовища вивчалися Б.В. Асаф'євим, К. Орфом, Р. Штайнером.

Дослідження Г. Спенсера, Б.К. Маліновського, Л.Г. Ніколаєнка обґрунтовали соціально-практичну природу культури та визначили її функції, серед яких особливе місце посідають виховна й освітня. Психолого-педагогічні основи культуровідповідного розвитку особистості закладені в роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, О.В. Запорожця.

Проблеми взаємодії культури та освіти висвітлюють доробки низки вчених (Р.Арнхейм, М.С. Каган, Н.І. Киященко, Б.Т. Ліхачов, Л.М. Масол, Г.П. Шевченко, О.О. Мелік-Пашаєв, Б.М. Неменський, Б.П. Юсов).

Значущий доробок у розкритті й реалізації освітнього потенціалу культури внесли вітчизняні вчені й педагоги (О.М. Семашко, Л.Г. Ніколаєнко, Н.Є. Миропольська, Л.М. Масол, О.І. Онищенко та інші).

Отже низка аспектів проблеми визначення місця культури в житті суспільства й формуванні особистості є достатньо висвітленою в науковій літературі, але ж протиріччя сучасності висувають нові питання на шляху розв'язання цих завдань.

Сучасні культурологічні дослідження визначають культуру як ціннісно-змістовний, нормативно-регулятивний і символіко-інформаційний зміст будь-якої сфери суспільно значимої діяльності [2]. Сутність гуманістичної культури можна охарактеризувати як здатності людини не тільки усвідомлювати й опановувати загальнолюдські й національні духовні цінності, але й ефективно реалізовувати їх у повсякденній практиці.

Формування особистості через культуру – проблема, що становить ядро багатьох педагогічних концепцій. Одним із напрямків педагогіки, що сягає періоду античності є так звана «педагогіка культури». Автор цієї теорії В.Дільтей визначав, що світ культури не підкоряється ніяким об'єктивним законам, а пізнання культурних цінностей у процесі сприйняття являє собою інтуїтивне сприйняття цих цінностей. Найбільш значимою проблемою виховання, відповідно до даної теорії, є формування людської особистості шляхом залучення її до світу цінностей культури, що забезпечує збереження її настанності.

У наші часи відроджується інтерес до педагогіки культури й відповідно до цього висуваються нові вимоги до функцій освіти, яка не просто має синтезувати знання, уміння і навички, а сприяла б формуванню ціннісних орієнтацій молодого покоління.

Єдино можливим засобом впливу на процес формування цінностей особистості в сучасних дослідженнях визначається цілеспрямована організація духовної діяльності людини, «організація її переживань» [5].

Вбачається, що для створення адекватного освітнього культурного середовища, яке сприяло б «організації переживань», доцільним є розробка й реалізація методів і прийомів, що сприяють сенсорному насиченню особистості, розвивають здатності до чуттєво-образного опанування навколишнього світу, відчуття внутрішнього зв'язку з ним, самовираження й гармонізації емоційних станів через практичну взаємодію особистості в системі «людина – природа – суспільство».

Освітні установи, зокрема ВНЗ, є найбільш ефективними суспільними інститутами, в яких процес соціокультурної комунікації організується, стає систематичним і набуває творчої спрямованості. Навчання у вищій школі має бути спрямоване на усвідомлення відповідальності за свій особистісний імідж не тільки освіченої людини, але й людини культурної, а також власної ролі в трансляції культури.

Така орієнтація особистості припускає перехід особистісного статусу з позиції пасивного споживача духовних цінностей у статус соціально-активного співучасника й творця культурного життя; а отже й адекватний особистісний саморозвиток.

Культуро відповідний розвиток можна трактувати як відповідність освіти культурі певного часу, орієнтування людини не тільки на її опанування та відтворення, але й на культуротворчість. Для цього доцільним буде створення атмосфери співтворчості, діалогу особистостей. Крім того, в аксіологічному аспекті образи культури виступають як цінності. Образи культури характеризуються єдністю почуттєвих і значеннєвих компонентів, а сфера емоційних переживань молоді людини має емоційно насичуватися й підкріплюватися смисловою основою.

Зміст сучасної освіти є відтворенням буття людини, її відносин і діяльності в соціумі, природі, духовній сфері. Сучасна освіта має формувати в людині не тільки систему знань, а, перш за все, систему почуттів. Крім знань і способів діяльності, передбачається, що він має містити досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного відношення. Цілісність картини світу й визначення місця людини в ньому досягається комплексом базової й додаткової освіти на основі єдності змістовної й процесуальної сторін навчання, єдності цілей і цінностей. Це вимагає практичного рішення таких проблем, як пошук адекватного співвідношення гуманітарної й природничо-наукової освіти, науки та мистецтва, освіти та виховання.

При такому підході змінюються й завдання гуманітарної освіти: від простої трансляції професійних навичок до усвідомленого формування світогляду особистості. Має змінитися й традиційна модель гуманітарної освіти: вагомості набувають дисципліни, спрямовані на формування системи знань і умінь в майбутнього фахівця, яка б сприяла виробленню такого інтелектуального продукту як нове знання. Вбачається, що саме інтеграцію природничо-наукових і гуманітарних сфер на шляху формування нової системи ціннісних орієнтацій особистості можна визначити як основний механізм формування її вміння осмислювати соціокультурну цілісність в історичному вимірі. Розв'язання практичних завдань, пов'язаних із реалізацією міждисциплінарної інтеграції утруднюється відсутністю універсального методологічного підходу, який би дозволив подавати зміст всіх навчальних дисциплін у категоріях загального.

Зміна концептуальних підходів до системи освіти зумовлена стратегічними завданнями суспільства, економічними та духовно-ціннісними перетвореннями в ньому, урахуванням пріоритетів культурологічного та духовного відродження. Культура, як відбиток рівня розвитку суспільства і його творчих потенцій акумулює ці цінності. Отже нагальним завданням прогресивної держави можна вважати забезпечення сприятливих умов функціонування та розвитку культури.

Список літератури:

1. Абрамович С. Д. Культурологія / С.Д. Абрамович, М.С.Тілло, М.Ю. Чікарькова. – К.: Кондор, 2004. – 348 с
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – Воронеж: Изд-во «Ин-т практ. психол.», 1996. – 768 с.
3. Бабенко Н.Б. Вплив культурно-освітнього простору на соціалізацію молоді [Електронний ресурс]. URL: <http://www.stattionline.org.ua/kultura/112/20811-vpliv-kulturno-osvitnogo-prostoru-na-socializaciyu-molodi.html>. (Дата звернення 2.11.2015).
4. Береговий С.І. Українська культура у європейському та світовому вимірі: навч.-мет. посіб. / С.І. Береговий. – К.: НУХТ, 2012. – 154 с.
5. Неменский Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 32-41.

Попенко Л. В.

вчитель математики

КЗ «Канівська загальноосвітня санаторна школа-інтернат І-ІІІ ступенів

Черкаської обласної ради»

м. Канів, Черкаська область, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Моя любов – Україна і математика.

М. П. Кравчук

Постановка наукової проблеми та її значення. Школа – це сугестивний простір, у якому формується майбутнє держави, комплексуються індивідуалізовані одиниці заради збереження рідного слова та країни. Саме там відбувається відтворення суспільних та освітніх змін. У цей соціальний інститут поринає кожен, тому складно недооцінити її роль у процесі національно-

патріотичного виховання підростаючого покоління. У ХХ столітті – епосі нанотехнологій та інтерактивних методів – національне виховання дітей і молоді набуло гостроти і особливої актуальності. Свідченням цього є низка нормативно-правових документів: Проект Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (травень 2015 р.); Указ Президента України від 13.11.2014 № 872 «Про День Гідності та Свободи»; Указ Президента України від 13.11.2014 № 871 «Про День Соборності України»; Указ Президента України від 14.10.2014 № 806 «Про День захисника України» та багато інших [2].

Перспективну та коригуючу ділянку у системі шкільної освіти займає математика. Математика – це не просто вчення про числа, додавання та множення, це суцільний світ пізнання, котрий націлює учнів на практику майбутнього. Духовне призначення вивчення математики проявляється у формуванні національних і загальнолюдських цінностей, у внеску в розумовий розвиток, у становлення і розвиток моральних рис, в естетичне виховання людини. Розгляд математичних понять, розв'язування задач включає в процес пізнання різні прийоми і методи людського мислення. Використання інноваційних технологій лише підкреслює всю могутність предметної ланки, зорієнтовує учнівське середовище до натхненної праці.

Аналіз досліджень проблеми. Провівши огляд літератури та дисертаційних робіт з даного питання, варто відзначити, що досліджень, присвячених патріотичному вихованню на уроках математики в сучасній школі в цілому немає, однак в науково-методичній та популярній літературі розглядаються окремі питання про національно-патріотичне виховання в процесі навчання математики: О.І. Баран, Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, І. О.Василенко, О.О. Василенко, Н.О. Вірченко, А.Л. Воєвода, В.К. Григоренко, І. А. Сверчевська. Відсутність єдиної цілісної роботи щодо використання інноваційних технологій національно-патріотичного виховання на уроках математики й обумовлює *актуальність* обраної теми роботи.

Мета і завдання наукової розвідки: теоретично обґрунтувати доцільність використання інноваційних технологій на уроках математики як засобу впливу на національну свідомість та індивідуальний патріотизм кожного учня, при цьому звернути увагу на вже описаний досвід у літературі та власні пропозиції.

Виклад основного матеріалу. Патріотизм – складне і багатоаспектне поняття, яке розглядається з філософських, соціологічних, культурологічних, історичних і психолого-педагогічних позицій. Науковці трактують патріотизм як: якість особистості; сукупність ідей, переконань і дій; суспільний і моральний принцип; єдність почуттів, переконань і діяльності; здатності й потреби особистості; приналежність людини до певного етносу тощо [1].

Патріотизм на уроках математики аргументується розширенням змісту освіти, проєктованістю методів та прийомів, а також формуванням ситуативно-проблемної атмосфери на ігровому фоні. Особистість самого вчителя є однією із центральних складових, яка проєктує необхідну освітню технологію.

Технологізація освіти – поняття не нове. Я.А. Коменський звертав увагу на вміння правильно визначати мету, обирати засоби досягнення її та формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інших [3].

Саме педагогічна технологія на уроках математики відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог-державо-учень» у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Найдоцільнішою при цьому вважаю проектну математично-національну технологію. Суть цієї проектної технології – стимулювати інтерес учнів до вирішення національних проблем математичними методами та засобами, що передбачає володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність відобразити розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати з математичної точки зору практичне застосування надбаних знань.

Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Ця робота включає усвідомлення учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [3].

Дослідницька математично-національна технологія потребує використання відповідних дидактичних засобів непрямого і перспективного керування роботою школярів, що забезпечували б напрямок їхньої діяльності на пошук пояснень і доказів закономірних зв'язків і відношень фактів і процесів математики та держави, що їх можна експериментально спостерігати або теоретично аналізувати. Домінуючим при цьому повинне бути самостійне

використання учнями наукових математичних методів пізнання, що забезпечували б формування їхніх знань у єдності з дослідницькими здібностями. Хочу виділити спектр найдоцільніших проєктів математично-національного характеру: «Математичний простір сучасної України», «Числова залежність подій у державі», «Українські математики – творці науки».

Колектив – це рушійна сила суспільства, це школа, педагоги, учні. Креативність колективу – це творча індивідуалізація кожного зокрема, тому хочу звернути увагу на технологію колективного патріотичного виховання в процесі вивчення математики. Мета цієї технології: формування національно-свідомої особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Технологія колективного патріотичного виховання сприяє удосконаленню пізнавально-світоглядної, емоційно-вольової та дієвої сфери особистості учня й педагога в державі. Ця технологія – особистісно орієнтована, бо кожній дитині знайдеться справа для душі, яку вона може організувати, зробити краще, ніж інші. Заохочується вміння вислухати і націлити. Під час розв’язування задач доречно пропонувати учням коментувати виконання дій. Це сприятиме розвитку усного мовлення, формуванню у школярів вмінь правильно і грамотно висловлювати свої думки українською мовою. Етнічний компонент, як базовий при формуванні колективу, доцільно впроваджувати при огляді українських орнаментів (вишиванок) в процесі вивчення геометричних перетворень. Саме в цій ситуації учні під керівництвом педагога проявлять свій індивідуалізм та математичність мислення.

Згадавши про відомих вчених у царині математики, доречно вдатися до «ситуації успіху». Ситуація успіху – це суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Розв’язавши задачу нестандартним способом, зверніть увагу учнів на її першозасновника (історична довідка при цьому буде доречною). Створення такої ситуації успіху класу стимулюватиме розвиток особистості дитини, дасть можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Нові інформаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних математичних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Презентаційна складова математичних уроків націлена на ілюстративне патріотичне виховання і навчання [3].

Висновок. Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання.

Необхідно спрямовувати роботу вчителів математики на розвиток соціально-психологічної готовності дитини до життя, що передбачає вміння: приймати рішення та робити вибір; бути свідомим громадянином своєї держави; почуватися громадянином цілого світу; співпрацювати з іншими людьми; завжди працювати якісно; виявляти ініціативу; працювати з великим обсягом різноманітної інформації, самостійно здійснювати її пошук, обробку, аналіз і зберігання; бути свідомим того, що існують різні цінності.

Ці якості майбутніх громадян можна розвивати через використання та запровадження в школі інноваційних технологій та нетрадиційних уроків.

Список літератури:

1. Аксіологічний потенціал шкільного курсу математики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mathaxiology.wordpress.com/2015/08/18/патріотичне-виховання-учнів-на-урока/>. – Заголовок з екрана.
2. Інноваційні технології на уроках математики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1193:2013-04-22-08-29-12&catid=32:2013-02-09-10-10-57&Itemid=37. – Заголовок з екрана.
3. Інтерактивні методи навчання на уроках математики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/24922/. – Заголовок з екрана.

КОБЗАРСЬКЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

У період сучасного українського відродження важливим завданням є вивчення студентами кобзарського мистецтва як однієї з самобутніх галузей національної культури. У процесі збагачення такими знаннями студенти пізнають, що кобзарів наш народ з любов'ю називає «Гомери України», «козацькі Бояни», «співці волі і свободи України». Любов до Матері-України, уславлення звитяги, героїзму українців в ім'я звільнення від чужоземного гніту і побудови власної незалежної держави були провідними ознаками кобзарського мистецтва.

Наукова інформація про кобзарів, бандурників і лірників є одним з найважливіших засобів патріотичного виховання майбутніх учителів. Вони переконуються у тому, що кобзарі не лише розвивали музичне мистецтво, а й були своєрідними носіями, пропагандистами українських національних ідей, духовних цінностей. Виконувані кобзарями, бандурниками і лірниками козацькі думи, історичні пісні та інші жанри фольклору розвивали у молоді історичну пам'ять, національну свідомість, пробуджували любов до рідної землі, запалювали на боротьбу з чужоземними загарбниками, кликали до героїчних звершень. Необхідно ознайомити студентів з високою майстерністю та творчим доробком відомих кобзарів минулого О. Вересая, О. Адамцевича, М. Корнієвського, Г. Хоткевича, сучасних кобзарів С. Будника, В. Нечепи, Т. Компаніченка, Т. Силенка. Вивчення кобзарського мистецтва сприяє підвищенню загального освітнього рівня, пробудженню синівської любові до України, формуванню багатьох якостей українського національного характеру та світогляду [1, с. 316-317].

Відомий музикант Г. Хоткевич займався поширенням національної освіти й виховання на Слобожанщині, досліджував та розвивав народну музичну культуру, зокрема мистецтво бандуристів, докладно вивчав історію України.

У роки життя Г. Хоткевича процес пізнання відбувався через спілкування з книгою, з людьми або вчителем, тому митець поставив перед собою завдання: створення української педагогічної літератури; збереження й пропаганда національних духовних надбань; вивчення та розвиток народної культури та виховання, що й втілював протягом всього життя [2, с.182]. «Особливою увагою слухачів користувалися доповіді Г. Хоткевича: «Про стан народної освіти і розваги в Галичині», «Слово, присвячене пам'яті Б. Грінченка», лекції-концерти з просвітницької музично-педагогічної діяльності за допомогою бандурного мистецтва» [3].

Г. Хоткевич відомий ще й як засновник академічного бандурництва в Україні. Завдяки йому на ній можна чудово виконувати практично будь-яку сучасну музику, що, власне, й намагається робити сучасний бандурист Ярослав Джусь. Молодий чоловік лауреат багатьох всеукраїнських конкурсів, володар призу глядацьких симпатій на телешоу «Україна має талант» (2010), організатор сучасних арт-проектів. Представляв Україну на фестивалі в Каннах, виступав у парламентах Канади та Брюсселя. Мандрував зі своїм інструментом Україною, Францією, Великобританією, Німеччиною, Білоруссю, Азербайджаном, Узбекистаном і Росією. Автор неофіційного народного гімну до «Євро-2012». Він вважає, що не можна бути кобзарем без твердої громадянської позиції та сили волі, щоб відстоювати свої ідеї. Історично кобзарі були прототипами сучасних ЗМІ, вони несли в народ правду і виховували душу, надихали, спонукали до дій, гартували. «Незважаючи на жартівливі номери у репертуарі, ми завжди серйозно розповідаємо світу, що таке наша мова, наша пісня і наша Україна», – говорить молодий виконавець.

Якщо порівняти просвітницьку музично-патріотичну діяльність Г. Хоткевича (перша половина ХХ ст.) та сучасного бандуриста-виконавця Я. Джуся, можна дійти висновку, що, по-перше, традиційні підходи (лекції-концерти, доповіді) до формування патріотизму у сучасних умовах є ефективними, але недостатніми. Патріотизм необхідно не тільки «виховувати» в студентів, а й конструювати з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить охоплення набагато більшої слухацької аудиторії. По-друге, патріотизм у сучасних умовах євроінтеграції та глобалізації не орієнтований на національну замкнутість, він націлений на презентацію культурних досягнень нації миру. Тільки розуміння патріотизму з цієї позиції може стати протидією космополітизації та денаціоналізації та бути запорукою успішного розвитку національної спільності.

Список літератури:

1. Дубина М.І. Виховання патріотизму в учнів та студентської молоді [Текст]/ М.І. Дубина, Ю.Д. Руденко; Акад. наук вищої освіти України. – К.: Експрес – поліграф, 2010. – 403с.
2. Роман Н. Ідеї національного виховання у педагогічній спадщині Г. Хоткевича / Н. Роман // зб. наук. Праць Полтавського держ. пед. університету ім. В. Короленка. – Вип. 6/7 (20-21). – Полтава, 2001. – с. 180-187.
3. ХДОА. Ф. 488, оп.1, од. зб. 1 Українське імені Григорія Квітки-Основ'яненка літературно-етнографічне товариство в Харкові. Протоколи відкритих засідань науково-літературного товариства. – 1915. – 50 арк.

Turowska O. A.
PhD candidate

Pontifical University of John Paul II in Krakow
Krakow, Poland

THE NOTION OF FREEDOM IN JÓZEF TISCHNER'S TEACHING ON UPBRINGING AND ITS ROLE NOWADAYS

Józef Stanisław Tischner (12.03.1931 – 28.06.2000) was a well-known polish philosopher and a priest. He was a prominent moral authority for many people. At the very beginning of his career he tried hard to put stress on a social character of his philosophy. Philosophy of upbringing he understood as a philosophy of culture. He also said that people, who work with others should keep in mind, that believing in a person is the condition of entering a creative dialogue, which is upbringing [1, p. 20]. The goal of upbringing is inside three values: freedom, truth and goodness. Here I would like to emphasize this ethical side of upbringing. To be more precise –freedom. Let us answer the question: what must happen to the student, that can expose him as a kind person? The answer here is – an upbringing in freedom can bring it.

It is very important to remember, that an integral part of the choices made by a person is freedom, and then goes the responsibility. When we talk about existence and development of a human being as a person, we pay attention to specific, personal scope of his existence. It includes rationality and freedom. According to J. Maritain, there are two types of freedom: external (freedom of choice, ideological liberalism, extreme individualism) and internal. When a person has only an external freedom, sooner or later he will deny the existence of free will. As the result the notion of responsibility will be missed. The external freedom (freedom of choice) is inseparable human right, but it is not equal to the internal freedom, which demands a long-term moral effort and sticking to goodness ('freedom to', 'in contrast with freedom from'). According to J. Maritain, the real internal freedom can be reached only through love [2, p. 20-29]. Such freedom demands self-directing, responsibility for other people's lives as well as for one's own. According to J. Tischner, person should understand the need of both types of freedom. He writes: «Freedom has two main beams: one leads outside, another inside itself. With the help of the first one, freedom does something in the world, and thanks to the second beam, it operates inside itself».

In Tischner's liberal philosophy of upbringing, freedom is the way of existing of goodness, which rises from freedom itself. It is probably one of the most important arguments in his philosophy of upbringing (we can call it 'agathological freedom'). In his opinion, Goodness cannot be a persuasion. It cannot arise out of necessity. One cannot be a kind person without having desire to be one [3, p. 317-318].

In Tischner's opinion, most pedagogical problems arise out of lack of 'believing' in person. Only giving freedom to a student and letting him face his own failures can lead to upbringing of a good person. He thought, that upbringing look like ethical training. Pedagogical practice should include creating of a situations, that can give axiological experience (experience associated with values). It will encourage student to make conscious axiological decisions according to one's free preferences. The goal of upbringing is then creation of 'a good person': generous, moral, responsible etc.

Another important aspect of freedom in pedagogy, proposed by philosopher is that for the goodness to be exposed in freedom, it should be witnessed, it needs living witnesses. It cannot be

just an object of tales. Goodness, that is an object of tales, but not witnesses, can only be an object of persuasion. It assigns a philosophers and teachers with huge responsibility.

To sum up, pedagogical philosophy presented by Józef Tischner is quite optimistic. If a student is free, he will always choose goodness. For some people such optimism is a weak point of the whole theory. For others – a strong one. For people recover some kind of trust to each other, and don't they really need it sometimes? It was said, that the most important problem of upbringing is not how to reign the person, but how to arise humanity in him [4].

Literature:

1. M. Piaskowski-Majzel, P. Kolodziński, Aktualność Tischnera, Szczecin 2008.
2. See J. Maritain, Integral Humanism, London 1960.
3. J. Tischner, Spór o istnienie człowieka, Cracow 2011.
4. W. Bereś, A. Więcek, Baron, 2008.

Шерудило А. В.

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

м. Глухів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕФЕКТИВНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Останніми роками в Україні широко запроваджуються інноваційні технології літнього відпочинку та оздоровлення дітей, що вимагає підготовки висококваліфікованих, професійно підготовлених педагогів-організаторів, спроможних творчо працювати, результативно організовувати оздоровчо-виховний процес у дитячих таборах.

Упровадження педагогічних інновацій породжують певні проблеми в діяльності педагогів-організаторів, зокрема, необхідність узгодження різних педагогічних концепцій, нових методичних розробок. Актуальною залишається проблема адаптації нововведення до конкретних умов праці педагога, розробки необхідного навчально-методичного забезпечення та механізму реалізації педагогічної інновації. Недостатньою є поінформованість учителів з проблем впровадження інноваційних технологій.

Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчує, що в сучасній педагогічній науці розроблена певна система способів оптимізації професійної підготовки, яка побудована на логіці послідовного вибору кращих варіантів основних компонентів навчання студентів – його змісту, методів, засобів, форм організації й аналізу результатів. Водночас акцентована увага й на вдосконаленні умов реалізації її основних завдань.

Питаннями визначення структури основних педагогічних умов у вивченні різних аспектів інноваційної педагогічної діяльності займалися такі дослідники: О. Балагуєва, Н. Ковальова, Л. Ковальчук, І. Піскарьова, О. Рудой, Е. Хачатрян. Педагогічні умови, які забезпечують формування готовності студентів до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку обґрунтовані в дисертаційних дослідженнях Н. Олійник, С. Цуприк, Н. Четвергової. Проте, досі є недослідженим питання використання інноваційних технологій майбутніми учителями під час роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Отже, метою публікації є визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів-організаторів дитячих оздоровчих таборів учителів до використання інноваційних.

У педагогічній літературі поняття «умова» у загальній формі визначається як основа, наявність обставин, що сприяють досягненню поставлених цілей або, ж навпаки, певною мірою перешкоджають їх досягненню. Зокрема, у словнику української мови умови визначено як правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь [3].

Трансформуючи значення слова «умова» на педагогічну діяльність викладачів і студентів, ми матимемо справу з педагогічними умовами підготовки майбутніх вчителів до використання інноваційних технологій у дитячих оздоровчих таборах.

Психолого-педагогічна література містить значну кількість дефініцій поняття «педагогічні умови». У психології під педагогічною умовою розуміють «певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [2, с. 97]. На думку О. Братанич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [1].

Під педагогічними умовами, у рамках нашого дослідження, розуміємо обставини, в яких організовується та проводиться робота у напрямі формування мотиваційного, когнітивного, операційного, оцінного компонентів готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих оздоровчих таборах, так і чинники, які на неї впливають. А тому до цієї категорії можна віднести все, що здійснюється під керівництвом викладачів і впливає на оволодіння студентами інноваційною технологією.

Під час виділення педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в дитячих оздоровчих таборах, ми дотримувались твердження про те, що правильність визначення умов залежить від: 1) чітко визначеної кінцевої мети або результату якого потрібно досягнути; 2) врахування факту, що на конкретних етапах педагогічного процесу умови можуть бути результатом, досягнутим у процесі їх реалізації; 3) розуміння того, що будь-який педагогічний процес буде ефективним за певного комплексу необхідних і достатніх умов.

Перед тим, як визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих оздоровчих таборах, необхідно визначити стан означеного виду готовності. З цією метою, нами був розроблений тест-опитувальник, структурований відповідно до компонентів готовності. Опитуванням було охоплено 372 студенти педагогічних вишів України. Питання були орієнтовані на виявлення: рівня усвідомленості значущості впровадження інновацій у виховний процес оздоровчого табору, обізнаності щодо особливостей використання інноваційних технологій, практичного застосування нововведень в роботі з дітьми під час проходження педагогічної практики.

Проаналізуємо окремі отримані відповіді.

Вміння використовувати інноваційні технології в роботі педагога-організатора дитячого табору вважають необхідними і важливими 48 % 3-го і 65 % 4-го курсів.

Стосовно знання особливостей оздоровчо-виховного процесу дитячих оздоровчих таборів, повну відповідь дали 15% 3-го і 67 % 4-го курсів.

Так, наприклад, на запитання « Дайте визначення поняття «інноваційні технології» – 32 % респондентів сформулювали правильні відповіді, незалежно від курсу навчання.

Зміст інноваційної діяльності педагога-організатора розкрили 32 % опитаних студентів 3-х курсів, 47 % – 4-х курсів.

Відповідаючи на третє запитання « Які види діяльності виділяють в ДЗОВ?» правильно відповіли 28 % студентів 3-курсів, 78% – 4-х курсів.

На запитання «Які інноваційні технології Ви знаєте?» 23 % опитаних 3-х курсів та 45% 4-х курсів дали повну відповідь.

На запитання «Чи готові ви впроваджувати інноваційні технології під час роботи з дітьми в умовах дитячих оздоровчих таборів?» позитивні відповіді розподілились наступним чином: 25 % – 3 курс, 42 % – 4 курс.

Аналіз результатів опитувальника, бесіди з керівництвом дитячих оздоровчих закладів, дозволяють визнати, що майбутні вчителі недостатньо вмотивовані до використання інноваційних технологій, на низькому рівні володіють знаннями стосовно: особливостей організації оздоровчо-виховного процесу в дитячих оздоровчих таборах; змісту, форм, методів, засобів і умов впровадження інновацій, методики використання інноваційних технологій під час організації колективних творчих справ. Також можна стверджувати, що під час навчання не сформовані уміння практичного застосування методів, прийомів, засобів і форм інноваційної педагогічної діяльності.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури з теми дослідження, вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів та проведеного опитування студентів було визначено такі педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів до використання інноваційних технологій у дитячих

оздоровчих таборах: посилення мотивації майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в дитячих оздоровчих таборах; систематизація знань і умінь використання інноваційних технологій в процесі вивчення спецкурсу «Інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку»; удосконалення умінь та навичок використання інноваційних технологій у «Школі інноваційної вожатської майстерності»; цілеспрямоване формування у студентів готовності до використання інноваційних технологій в дитячих оздоровчих таборах під час проходження навчально-виховної педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах.

Слід підкреслити, що всі перераховані педагогічні умови лише в комплексі забезпечують процес формування готовності педагогів до застосування інноваційних технологій; відсутність хоча б однієї з перерахованих умов може негативно вплинути на рівень формування готовності майбутніх педагогів.

Отже, у публікації сформульовано визначення, що під педагогічними умовами ми розуміємо обставини, в яких організовується та проводиться робота у напрямі формування мотиваційного, когнітивного, операційного, оцінного компонентів готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, так і чинники, які на неї впливають. Нами визначені педагогічні умови, які забезпечують формування готовності майбутніх педагогів-організаторів дитячих оздоровчих таборів до використання інноваційних.

Список літератури:

1. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О. Г. Братанич ; Криворізьк. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
2. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.
3. Словник української мови: [у 11 т]. – Т. 4 / [ред. А. А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.

Шмир М. Ф.

завідувач кафедри німецької філології

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка
м. Кременець, Тернопільська область, Україна

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ В СТУДЕНТІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Процес інтеграції України у європейську та світову спільноту породжує потребу в освічених, творчих особистостях, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння та взаємодії з носіями різних мов та культур.

Незаперечним нині є той факт, що у навчанні іноземної мови уже недостатньо формування лише мовної (фонетичної, граматичної, лексичної, орфографічної) та мовленнєвої (аудіювання, говоріння, письмо) компетенції. Вимогою часу є забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування та взаєморозуміння представників різних культур. А це означає, що той, хто вивчає іноземну мову, повинен одночасно засвоїти і культуру народу, мову якого він вивчає, тобто необхідне формування соціокультурної компетенції [1, с. 7]. Ця компетенція передбачає знайомство з національно-культурною специфікою мовленнєвої та немовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носія мови. Цими елементами є звичаї і традиції, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін. [2, с. 333]. Для формування соціокультурної компетенції потрібні знання країнознавства не як комплексу навчальних дисциплін, а так звані фонові знання (back – ground knowledge), тобто знання про країну і її культуру, відомі усім жителям даної країни. Особливості відображення реальної дійсності у конкретних мовах створюють мовні картини світу, невідповідність яких є головною

перешкодою для досягнення повного взаєморозуміння учасників комунікативного акту [3, с. 78-79] Володіння фоновими знаннями, так би мовити, включає іноземця до іншомовної громади, дає йому «культурну грамотність» і, навпаки, відсутність останньої робить його чужаком, аутсайдером, який не може зрозуміти те, що має на увазі носій мови в усному чи писемному спілкуванні.

В процесі формування соціокультурної компетенції здійснюється процес акультурації (це поняття було запроваджене Є.М. Верещагіним і В.М. Костомаровим), тобто засвоєння людьми, що вирости в одній національній культурі, елементів іншої національної культури. На їх думку, цей процес складається з трьох етапів. Для першого характерним є закріплення вже наявних позитивних відомостей про країну, мова якої вивчається, на другому етапі обсяг відомостей суттєво збільшується, а на третьому етапі відбувається руйнування стереотипів свідомості, знищуються неадекватні упереджені знання та формується позитивне ставлення до країни та до народу, мова якого вивчається [4, с. 19]. На культуру, як на основну сферу, до якої треба звертатися при навчанні іноземної мови, вказував також і видатний вчений Петербурзької школи мовознавства, учень Бодуена де Куртене – Л.В. Щерба [5, с. 18] Американські вчені, лінгвіст-структураліст Ч. Фріз та методист Р. Ладо, автори аудіо-лінгвального методу навчання іноземних мов, займалися питаннями навчання мови дорослих. Вони розглядали мову як відображення історії, культури та побуту народу-носія мови. Тому Р. Ладо вважає, що вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з проникненням в культуру її народу, оскільки їх неможливо зрозуміти поодиночі. Важливим є не просто знайомство з реаліями, а розуміння системи понять, що склалися у даній мові і культурі. Без такого знання неможливо зрозуміти інший народ та його мову, адже носії її оперують іншими поняттями [6, с. 18]. Так, наприклад, якщо той, для кого німецька мова є іноземною, почує вираз **Schwein haben** (досл. «мати свиню»), то він зрозуміє це як «мати неприємності», оскільки в українській мові ця тварина викликає саме такі асоціації. В німецькій мові цей вираз означає навпаки, «пощастити», тому, що свиня є в німецькому ареалі символом достатку, багатства. Новорічні вітання часто супроводжуються зображенням цієї тварини, її форму мають скарбнички. Так склалося, що свинарство було найдавнішою на найдешевшою галуззю тваринництва на території Німеччини на захід від Ельби, оскільки кормом для них у цій лісистій місцевості були дубові жолуді та букові горішки [7, с. 43]. Чи ось, наприклад, порівняння **er raucht wie ein kleines Ruhrgebiet** (досл. «він димить, як невелика Рурська область»). Для того, хто не знайомий з економікою Німеччини, цей вираз буде, мабуть, не до кінця зрозумілим, хоча образ, взятий в основу фразеологізму, досить прозорий: Рур – це область високої концентрації галузей важкої промисловості [8, с. 131].

Якщо у затишній віденській кав'ярні, яка сама по собі є австрійською реалією, нам запропонують філіжанку **Melange**, то ми охоче погодимось, якщо нам захочеться саме кави з молоком. А в Німеччині, якщо ми не полюбаємо сире м'ясо, не замовимо **strammer Max** (страва з сирого фаршу з цибулею та гострими спеціями), а щоб все ж ознайомитися з національною німецькою кухнею, скуштуємо, наприклад, **Eisbein**, свинячу ніжку з кислою капустою. Якщо іноземцеві запропонують в Берліні **eine kühle Blonde** (досл. «холодну блондинку»), чи **einen großen Hans** («великого Ганса»), чи **einen kalten Kuss** («холодний поцілунок»), і він не знатиме, що йдеться всього лише що бокал світлого пива, пудинг і ескімо, це, в кращому випадку, змусить його замислитися, якщо просто не шокує.

Незнання реалій повсякденного життя, особливостей побуту, способу життя, психології, історії і культури, незнання загальноприйнятих у певній мовній громаді комунікативних моделей поведінки є причиною непорозумінь, а іноді і культурного шоку, у спілкуванні з носієм мови навіть у людей, які вільно володіють цією мовою. Так, наприклад, якщо у розмові з німцем Ви, щоб заповнити паузу, поцікавитесь його сім'єю, дітьми, як це прийнято у нас, то він не надто охоче буде про це говорити. В той же час, якщо Ви не поцікавитесь цим, перш ніж приступити до ділової розмови, у японця, він сприйме це майже як образу. Або, наприклад, якщо німець має на увазі відмову, то він твердо скаже «ні», в той час як японець ніколи не скаже прямо «ні», і лише з його поведінки (зняковіла усмішка, швидкий перехід на іншу тему) можна зрозуміти, що він заперечує. Такі, здавалось би на перший погляд, дрібниці можуть призвести до непорозумінь у спілкуванні, як приватному так і (що набагато прикріше) у діловому спілкуванні, наприклад, під час переговорів.

На практиці реалізація діяльнісного підходу при формуванні іншомовної соціокультурної компетенції, яка є складовою частиною діяльнісної компетентності, відбувається шляхом

дозованого включення до занять додаткових фонових знань та мовних засобів, що мають їм відповідати, і які за змістом і ступенем складності узгоджуються з інформацією, отриманою з даної теми, та враховують рівень володіння мовою. Що стосується окремих лексичних одиниць, то відібрати їх не складно. Щодо відбору текстового, аудіо– та відеоматеріалу, то тут потрібні чіткі критерії. Найбільш доцільними є такі:

1) *лінгвокраїнознавча цінність, автентичність*. Тексти мають бути цікавими з пізнавальної точки зору, містити відомості про реалії повсякденного життя пересічного громадянина і водночас відбивати національно культурну специфіку народу, особливості традиційного побуту, способу життя тощо;

2) *актуальність, сучасність і загальновідомість у середовищі носіїв мови*. При відборі матеріалів за цим критерієм слід орієнтуватися на періодичну пресу, телебачення, Інтернет. На допомогу можуть прийти носії мови – викладачі та студенти по обміну;

3) *чітка диференціація з рідною культурою*. Це необхідно для запобігання культурної інтерференції, яка зумовлена перенесенням відомостей про загальноприйняті принципи способу життя рідної країни на принципи способу життя країни носія мови. Матеріали можна підібрати таким чином, щоб показати ті реалії двох країн, які частково або повністю не збігаються та спонукати студентів до їх порівняння;

4) *методична цінність з точки зору можливостей формування на основі цього матеріалу мовної та мовленнєвої компетенції*;

5) *урахування психологічних особливостей* адресата інформації. При підборі матеріалів слід орієнтуватися на потенційні можливості їх сприйняття. Слід враховувати особливості психіки, поведінки, способу мислення студентів певної вікової категорії, загальний інтелектуальний рівень групи, здатність критично оцінити отриману інформацію [9, с. 18].

Для створення образу країни, мова якої вивчається, можна вдаватися до такого ефективного і цікавого прийому подачі країнознавчої інформації як колажування. Колаж передбачає концентрацію навколо ключового поняття, ядра колажа, різнопланової, різнорівневої і різнофактурної сателітної інформації, що створює лексико-семантичний фон основного поняття. Це складна в методичному плані робота, однак вона спонукає студентів до активної діяльності, що забезпечує реалізацію діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови [10, с. 5-8].

Список літератури:

1. Державний освітній стандарт з іноземної мови (проект, 2-га редакція під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої) – К.: Ленвіт, 1988.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методологических терминов (теория и практика преподавания языков). – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
3. Томахин Г.Д. Понятие лингвистрановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы. – М.: ИЯ, 1980. – № 3.
- 4-6. Петрушкова О.О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі // Іноземні мови. – 1999. – № 4.
- 7,8. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. – М.: Высшая школа, 1991.
9. Пономарьова Ю.А. Особливості лінгвокраїнознавчого підходу до навчання старшокласників усного японського мовлення. // Іноземні мови. – К. – 2001. – № 4.
10. Нефедова М.А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе: – М.: ИЯ, 1993. – № 3.

НАПРЯМ 9. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Бенца Я. В.

студентка

Брижак Н. Ю.

старший викладач кафедри

теорії та методики початкової освіти

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО ПРИРОДИ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

В останні десятиріччя проблеми екологічної культури людини, екологічного виховання набули статусу державного стандарту освіти в Україні. Важлива роль в організації екологічного всеобучу, неперервної екологічної освіти, екологічного виховання належить загальноосвітній школі. Загальноосвітня школа покликана виховувати школярів з перших років навчання у дусі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища.

Загальні орієнтири розвитку екологічної освіти і виховання визначені у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)», Концепції екологічної освіти України, Концепції національного виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Гуманістичні підходи до організації взаємодії дітей із довкіллям висвітлені у працях Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменського, Г. Сковороди, А. Дістервега, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинського, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Сучасний етап розробки проблеми розширив і поглибив методологічне підґрунтя її вирішення в освітній практиці. Так, психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості та природи в контексті формування ставлення до навколишнього середовища розкриті в дослідженнях А. Ананьєва, І. Беха, Л. Божовича, Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін. Теоретико-методичні засади початкової освіти, зокрема, екологічної, досліджено у працях Т. Байбари, Н. Бібік, В. Ільченко, Л. Нарочної, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.

Завдання екологічного виховання полягає у формуванні екологічних знань, вихованні любові до природи, прагненні берегти, примножувати її, формуванні вміння і навичок діяльності в природі.

У молодших школярів екологічне виховання покликане формувати перші уявлення про навколишній світ, живу і неживу природу, любов до природи, що виявляється в конкретній поведінці на емоційному рівні [5, с. 112].

У творах вітчизняного педагога В.Сухомлинського природа визначається як провідний чинник виховання. Він писав: «Багаторічний досвід навчально-виховної роботи переконує, що природа є не лише об'єктом пізнання, не лише сферою активної діяльності наших вихованців, а й частиною їх буття, взаємовідносин, всього ладу їх життя. Природа – величезної ваги виховний чинник, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу» [6, с. 536–537].

На думку В.Сухомлинського, природа сама собою не виховує. Дитина стає розумною, прекрасною, доброю і непримиренною до зла за умови активного «взаємодіяння з природою». Якою ж, на думку вченого, має бути взаємодія школярів з природою? В. Сухомлинський так відповідає на це запитання: «Активно впливати на природу, але при цьому залишатися сином її, бути вінцем її творіння і водночас володарем її сил, по-синівському бережливо ставитися до неї – ось яку позицію треба виховувати в учнів у процесі їх взаємодіяння з природою [6, с. 554]».

В.Сухомлинський вказував, що у дитини, яка вихована в умовах дефіциту спілкування з природою, розвивається емоційна глухота, агресивність у ставленні як до людей, так і до об'єктів природи. Ось чому таким важливим є формування емоційно-естетичного, духовного світу учня, де переважає почуття співпереживання до всього живого.

Виховання любові у дітей до природного середовища здійснюється в процесі трудового, естетичного, морального, екологічного виховання. Кожен з цих напрямків сприяє формуванню в молодших школярів усвідомлення необхідності знати про природу, відчувати її красу, читати її мову, зберігати її багатства.

Зміст всіх навчальних предметів початкової школи, несучих певну інформацію про природу і взаємодію людини із природою лежить в основі становлення та розвитку відповідального ставлення до природи. Можливості екологічне виховання учнів закладені у змісті усіх навчальних предметів. «Кожен навчальний предмет вносить певний внесок у формування любові та бережливого ставлення до природи у молодших школярів» [4, с. 95].

Для успішного виховання у молодших школярів любові до природи необхідно визначити екологічний потенціал кожного навчального предмета. Провідна роль належить таким навчальним предметам, як «Природознавство», «Літературне читання». Але якщо екологічну освіту й виховання здійснювати на міжпредметній основі, то неабияку роль відіграють також уроки з математики, української мови, образотворчого мистецтва, трудового навчання.

Програма навчального предмета «Природознавство» розроблена на основі нового Державного стандарту початкової загальної освіти [2]. Основна мета навчального предмету «Природознавство» – формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи, вихованню любові до природи. Виховання любові, дбайливого і відповідального ставлення до природи є пріоритетними цілями даного курсу.

Величезну роль у прищеплюванні любові до природного середовища несуть такі форми організації навчально-виховної роботи з учнями як екскурсії в природу. За підсумками проведення екскурсій «збагачується досвід дітей безпосередніми спостереженнями за станами природи у різний час року, за поведінкою тварин. Через екскурсію відбувається «розвиток у школярів здібностей радіти і дивуватися у процесі спілкування з дикою природою...», «накопичення досвіду живих вражень від спілкування зі світом тварин, що вони бачать у лісі, зоопарку, живому кутку...» [3, с. 77].

Великі можливості для реалізації поставлених завдань закладені в системі уроків літературного читання. Зокрема, тема «У різні пори року приваблива земля» поглиблює знання учнів про пори року, збагачує їхнє уявлення про красу природи та виховує бережливе ставлення до неї. Пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів допоможуть дітям твори А.Дрофана «На велику воду», Н.Забіли «Журавлик», В.Сухомлинського «Не забувай про джерело» та ін. Працюючи над поезією А.Костецького «Не хочу», слід наголосити, що все живе має право на життя так само, як і людина («І ні стеблинку, гілку чи травинку я не ображу: це – страшенний гріх!»), а охороняти природу треба заради неї самої («Метелика ловити я не хочу; він – квітка неба, хай живе собі!»). Використовуючи фрагменти художніх творів, можна запропонувати школярам розв'язати ту чи іншу екологічну задачу, ознайомити їх із правилами екологічно грамотної поведінки в природі не моралізуванням, а надаючи їм право вибору варіанта поведінки, вмотивувати її.

На уроках української мови теж виховується любов до природи. Учні виконують вправи, які містять речення природничого змісту, відповідають на численні запитання за картинками, пишуть твори за власними спостереженнями, описують ту чи іншу пору року, тварин, рослин. Часто на уроках педагогі-практики використовують екологічні диктанти, перекази.

На уроках трудового навчання молодший школяр знайомиться з практичною значимістю природних матеріалів життя, навчається дбайливому, раціональному поводженню з об'єктами природи» [1].

В усіх програмах образотворчого мистецтва передбачається спостереження за навколишньою природою, робота над краєвидом, а потім над пейзажем – така діяльність розвиває у дітей просторові уявлення, образне мислення, спостережливість, вміння бачити багатогранну красу природи у звичайних, на перший погляд, речах, вміння знаходити щось незвичайне, прекрасне; виховує любов до природи, до рідного краю, естетичний смак.

Отже, зміст навчальних програм дає змогу виховувати любов до природи, сформувати в дітей елементарні природні та природоохоронні уявлення й поняття, виробити окремі природоохоронні уміння й навички, розкрити взаємозв'язки між природою і людиною.

Список літератури:

1. Виховуємо екологічну культуру // Початкова освіта. – 2004. – № 14. – С. 2-3.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 // Початкова освіта. Шкільний світ: Перша українська газета для першого вчителя. – 2011. – № 18. – С. 5–39.
3. Екологічне виховання в початковій школі / Упоряд.: І. Васильченко, О. Кондратюк. – К.: Редакція педагогічних газет, 2005. – 128 с.
4. Купров В.Д. Екологічна освіта молодших школярів / В.Д.Купров // Початкова школа. – № 7 – 2000. – С. 94-95.
5. Різник Л. Проблеми екологічного виховання молодших школярів / Л.Різник // Школа першого ступеня: теорія та практика. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 1. – С. 112–123.
6. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1976.– Т.1. – 670 с.

Бражникова Т. Е.

старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

г. Харьков, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ

Расширение политических, экономических и культурных связей обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Аудиолингвальный метод, фокусирующий свое внимание вокруг отдельно взятого предложения или фразы, оказался неспособным подготовить учащихся к реальному, спонтанному общению на иностранном языке, так как в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знания заученных предложений будет бессмысленным. Знания норм поведения, ценностей, правил общения необходимы для выбора верного речевого регистра.

Социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком. Конечным этапом социокультурной компетенции будет способность обучающихся оперировать необходимыми знаниями и адаптировать (если это необходимо) свое поведение к поведению носителей языка.

Общепризнанным стал вывод о необходимости глубоко знать специфику страны изучаемого языка, что обосновывает необходимость страноведческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам. Страноведческий аспект является составляющей социокультурной компетенции, формирование которой отражает современную тенденцию к гуманизации и гуманитаризации образования, что способствует приобщению к иной культуре, повышению уровня образованности у лиц, изучающих иностранный язык, расширению их кругозора.

Особая заслуга в привлечении внимания преподавателей языков к проблеме связи преподавания языка и культуры страны изучаемого языка принадлежит французской методической школе. Само слово «цивилизация» появилось во французском языке в середине XVIII века. Оно означает то национальное, что аккумулируется языком, и то, что изучается страноведением. Французский методист Ж. Ласфо утверждает, что основное

богатство образования – это сведения о культуре, не отрицая одновременно необходимости уделять большое внимание усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров также считают, что язык представляется аккумулятором, хранителем культуры, информации о мире.

Существует два подхода к обучению культуры в процессе обучения иностранным языкам: обществоведческий и филологический. Страноведение (обществоведческий подход) воспринимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка (география, история, экономика, искусство, литература). Лингвострановедение сочетает в себе, с одной стороны, обучение языку, а с другой стороны – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Это филологическая дисциплина, которая преподается не как отдельный предмет (страноведение), а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц.

Изучение иностранной культуры начинается с изучения языка. Через иностранный язык обучаемый воспринимает культуру народа, говорящего на нем. Процесс изучения иностранной культуры идет от частного – языковых единиц к общему – познанию и пониманию культуры.

Необходимость социального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие культуры и которое невозможно понять так, как их понимают носители языка, ощущается во всех случаях общения с иностранцами, при чтении художественной литературы, публицистики, прессы, при просмотре кино- и видеофильмов, при прослушивании песен и др.

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой, входят названия реалий. В качестве таких реалий можно привести следующий пример: так, во французском языке *le cordon bleu* означает хороший повар, *la bûche de Noël* – рождественский торт, *le sommelier* – служащий ресторана, ведающий спиртными напитками, сюда следует добавить коннотативную лексику, а также фоновую лексику.

Для лингвострановедения большой интерес представляют также фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие истории культуры, традиционного образа жизни народа. Можно привести следующие примеры: *se mettre sur son 31* – быть хорошо одетым, *pendre la crémaillère* – праздновать новоселье, *c'est son violon d'Ingres* – это его конек, любимое занятие, *sauter du coq à l'âne* – внезапно перейти от одной темы к другой.

К языку также относится язык звуков, подсознательно используемый при общении носителями языка. Так, например, во французском языке: *oh, là, là* – при восторге, *euh* – при нерешительности, *hélas* – при сожалении, *beurk* – при отвращении.

Особого изучения требует язык жестов и невербального общения. Роль неречевого канала настолько велика, что значительная часть информации при взаимодействии людей передается именно неречевыми средствами. Так, для ответа, французы могут поднимать палец или руку; останавливая машину, француз поднимает большой палец в направлении нужного ему движения; чтобы все вышло, скрещивают средний и указательный пальцы; круговое движение рукой вокруг носа означает, что человек пьян.

Существуют и особенности письменной коммуникации. Это правила написания дат, обращений, адресов, резюме, деловых писем.

Знание духовных и материальных ценностей, формирующих национальное достояние, входит в социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку. Под частью национального достояния подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники и другие места туристического паломничества. Целью социокультурного образования средствами иностранного языка является ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка; необходимо также показать культуроведческую ценность национального достояния. Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний-концептов, представляющий культуроведческую ценность.

Для формирования социокультурной компетенции важную роль играет отбор материалов. Они должны быть аутентичными, современными, информационно насыщенными, содержать новизну информации, быть значимыми с точки зрения страноведения и лингвострановедения.

В последние десятилетия важное место в содержании обучения занимают сведения о жизни современного общества, использующие данные социологии. Социологические и

статистические данные обогащают знания о стране конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни, служат источником информации для речемыслительной деятельности (на их основе можно делать гипотезы и выводы, сопоставлять социокультурные явления), показывают реальное функционирование языковых средств в аутентичных документах и дают возможность активизировать коммуникативно-ценный лексический и грамматический материал. С помощью таких материалов можно вводить, систематизировать и активизировать лексические единицы по определенной тематике (Repas, Sport, Tourisme, Santé), что перекликается с уже известными в методике сценариями по Ван Дейку.

Не следует забывать о кейс-методе, ставшим особенно популярным в связи с международной деловой коммуникацией, так как модель, например, менеджера немыслима без умения общаться на языке делового партнера, знаний национально-культурных, религиозных, политических и социальных особенностей страны партнера по бизнесу. Социологические материалы часто основаны на сопоставлениях фактов и явлений жизни общества, что способствует закреплению умений употребления степеней сравнения прилагательных и наречий в заданиях по данным материалам.

Правильное употребление или понимание некоторых слов, выражений или фраз предполагает иногда знание их происхождения. Это особенно важно при употреблении фразеологизмов и пословиц. Так, *mettre le couvert* – накрыть (на) стол – в Средние Века, чтобы избежать отравлений ядом, подавали блюда покрытыми крышками или колпаками.

Привлечение материалов культуры повышает мотивацию учащихся, так как обучение без мотивации неэффективно. Приобщение к материалам культуры содействуют пробуждению познавательной мотивации, то есть усваивается не только программный материал, но и происходит ознакомление с неизвестными фактами культуры, что, несомненно, вызывает интерес изучающих иностранный язык.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам// Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. С.3-8.
2. Веденина Л.Г. Лингвострановедческий аспект преподавания французского языка во Франции// Иностранные языки в школе. – 1993. С. 14-18.
3. Nicole Larger, Reine Mirman. Vocabulaire expliqué du français. – Paris: CLE International, 2004.
4. Odile Grand-Clément. Civilisation en dialogues.– Paris: CLE International, 2008.
5. Ross Steele. Civilisation progressive du français. – Paris: CLE International, 2002.

Гучканюк А. М.

студентка

Брижак Н. Ю.

старший викладач кафедри

теорії та методики початкової освіти

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Законом України «Про загальну середню освіту», Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа), Національною доктриною розвитку освіти ставиться акцент на розвиток інноваційних освітніх технологій в навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно-орієнтовану парадигму.

Як відомо, навчально-виховний процес повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей дітей, зростання їх самостійності й творчої

активності. А це вимагає організації навчання відповідно до здібностей, здатності до навчання, таланту дитини.

Заслужують на увагу праці, присвячені дослідженню інтерактивного навчання, авторами яких є вчені в Україні та за її межами. Проблемою педагогічних інновацій займалися такі науковці як: Б. Бім-Бад, Дж. Дьюї, Е. Кей, Л. Толстой, С. Шацький, Р. Штейнер та інші.

Важливими для нас були також і дослідження, пов'язані з окремими аспектами організації навчально-виховного процесу в початковій школі, зокрема праці з питань формування та розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів (Г. Коберник, А. Маркова, Л. Сподін, О. Ульянова), оновлення змісту початкової освіти в національній школі (І. Богданова та ін.).

Упровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес початкової школі стала предметом наукових розробок І. Беха, І. Божович, Л. Виготського, Н. Коломієць, Л. Куликової, А. Матвєєвої, С. Рубінштейна та ін.

Слово «інтерактив», пояснюють О.Пометун та Л.Пироженко, прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3, 9].

За визначенням Н. Побірченко та Г. Коберник, сутність інтерактивного навчання, полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання.

Інтерактивне навчання в початковій школі Г. Фурс розглядає як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [4, с.10].

Отже, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх молодших школярів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що знають, вміють та здійснюють. Організація інтерактивного навчання в початковій школі передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Застосування інтерактивних технологій висуває до структури уроків певні вимоги. Такі заняття **складаються з таких елементів:**

- 1) мотивація;
- 2) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- 3) надання необхідної інформації;
- 4) інтерактивна частина;
- 5) рефлексія;
- 6) підбиття підсумків [2, с. 8].

Разом з тим у початковій школі використовуються різні форми і методи інтерактивного навчання, так, наприклад:

– методу побудови **«асоціативного куща»**. На уроці вчитель визначає одним словом тему, над якою проводитиметься робота, а учні згадують, що виникає в пам'яті стосовного цього слова. Спочатку висловлюються найстійкіші асоціації, потім – другорядні. Учитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Цей метод універсальний, оскільки може використовуватися під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни і на всіх етапах уроку;

– метод **«Мікрофон»** надає можливості кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію;

– **роботу в парах** можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням початкової школи час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування молодших школярів, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати і вести дискусію;

– **робота в групах** надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування. Роботу в групах в початковій школі слід використовувати тоді, коли необхідно розв'язати проблему, з якою важко впоратись індивідуально та коли одним із очікуваних результатів є набуття навичок роботи в команді;

– **«Мозковий штурм»** є відмінним методом для використання досвіду учнів з метою розв'язання проблем та розробки ідей. Метод найкраще спрацьовує в групах у кількості 5-7 осіб;

– **«Мозаїка»** дає можливість молодшим школярам працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує допомагати один одному вчитися навчаючись. Під час роботи за допомогою методу «мозаїка» вчитель початкової школи пропонує учням самостійно опрацювати матеріал і законспектувати його в один із розділів таблиці за певний час та ін.

Корисним у контексті нашого дослідження буде аналіз ігрових технологій, які широко використовуються в початковій школі та підвищують ефективність навчання. В їх основі – ефективні форми керування навчальним процесом через педагогічні ігри, за допомогою яких усі учні можуть бути залучені до активного навчання, наприклад: ігри з рухами і взаємодією; ігри з предметами, мовні ігри; ігри з правилами; народні ігри, ділові ігри; рольові ігри та ін.

У молодшому шкільному віці формуються індивідуальні та спільні ігрові інтереси, що виражаються у безпосередньому емоційно – пізнавальному відношенні до гри чи ігрового предмета, прагненні дитини виразити те, що вона пізнала, потребі займатися цією діяльністю.

Констатуючим наявність досить поширеного явища в інноваційній діяльності вчителя початкової школи дедалі частіше застосовують на уроках проблемне навчання.

Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Основне дидактичне призначення проблемного навчання – в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити учням [1, с. 2].

Основна мета проблемного навчання, як відомо, полягає у збагаченні активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей. Проблемне навчання являється основним засобом активізації розумової діяльності учнів, розвитку в них тяги до знань і бажання вчитися. Одночасно воно є умовою творчих здібностей школярів.

Можна зробити висновок, що інноваційні методи відіграють важливу роль у сучасному навчально-виховному процесі початкової школи. Їхня перевага полягає в тому, що молодші школярі засвоюють рівні пізнання, у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію у засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він є лідером, організатором. Але необхідно зазначити, що проектування і проведення уроків за інноваційними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя початкової школи, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з молодшими школярами.

Список літератури:

1. Кравченко Т. Г. Проблемне навчання – основа розвитку здібностей учнів / Т.Г. Кравченко // Управління школою. – 2004. – № 14. – С. 2-5.
2. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г.Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8 – 10.
3. Пометун, О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А. П. Н., 2002. – 136 с.
4. Фурс Г.О. Інноваційні педагогічні процеси у початкових класах як шлях до якісної освіти / Г.О. Фурс // Початкове навчання та виховання. – 2009. – №16-18. – С. 10-24.

НАВЧАННЯ ПИСЬМУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Письмо є одним із видів мовленнєвої діяльності. Воно сприяє закріпленню форм усного мовлення й сприймається одразу на трьох рівнях: розумовою діяльністю, зоровим та механічним сприйняттям.

У сучасній методиці широко використовують терміни «письмо» та «письмове мовлення». Під навчанням письма розуміють ознайомлення з графічними та орфографічними особливостями мови, що вивчається. Тобто письмо – це оволодіння графічними та орфографічними системами мови для фіксації окремих слів. А під письмовим мовленням розуміють вміння поєднувати ці слова у письмовій формі для вираження думок у відповідності із потребами спілкування.

Як зазначає вчений О.М.Щукін, навчитися писати – це:

- 1) вміти технічно правильно відображати літери російського алфавіту;
- 2) вміти передавати за допомогою літер звуки та словосполучення;
- 3) вміти писати слова, дотримуючись орфографічних норм;
- 4) вміти виражати думки у письмовій формі [1, с. 22].

Звідси витікає, що навчання письма іноземних студентів починається з навчання графіки мови, що вивчається. Це перший етап у оволодінні письмом як видом мовленнєвої діяльності.

Деякі викладачі підготовчого факультету недооцінюють значимість занять по формуванню у студентів-іноземців графічних навичок та вмінь на початковому етапі. Це призводить до того, що студенти наприкінці підготовчого курсу припускаються великої кількості помилок у нормах графіки, а це відображається на темпі письма і на розумінні того, що написано. Деякі викладачі помилково вважають, що графічними нормами студент, за наявності зразка, може оволодіти самостійно. Але формування навичок правильного письма пов'язане з великими труднощами, тому необхідно спеціально навчати студентів коректному написанню букв, з'єднувальним та іншим специфічним елементам російської / української графіки.

Навчаючи студентів графіці, важливо приділити увагу співвідношенню між вимовою (звуком) та написанням (буквою), що вивчається у процесі занять фонетичного курсу. Вже на першому тижні навчання студенти-іноземці повинні вміти записувати слова, словосполучення та прості речення. Цього можна досягти в результаті систематичних вправ з письма. Для досягнення цієї мети можна використовувати наступні види вправ: написання літер за зразком, написання з'єднань літер, списування слів з готових зразків, переписування друкованих зразків прописними літерами, написання слів із пам'яті.

Навчаючи дорослих людей російській / українській мові, не обов'язково вимагати від них бездоганного написання літер. Можливі деякі відхилення від норм графіки, якщо вони не впливають на сприйняття та розуміння письмового тексту особою, яка читає.

Але деяких характерних особливостей російського / українського письма необхідно чітко дотримуватися, оскільки вони впливають на сприйняття і розуміння письмового тексту тими, хто читає. Наприклад, рядкові літери (окрім таких, як *б, в, д, з, р, у, ф*) не повинні виходити за межі рядка. Всі букви мають бути поєднаними між собою тощо.

Другий етап – це навчання іноземних студентів орфографії мови, що вивчається ними на підготовчому факультеті. Тобто це навчання правильному написанню всіх морфем слів. Навчання орфографії не виділяють у якості самостійної мети, оскільки засвоєння правопису тісно пов'язане із загальним процесом вироблення навичок та вмінь російської / української мови. Це відбувається у значній мірі несвідомо у процесі навчання читання та письма, коли студент сприймає й запам'ятовує оболонку слова. Але робота над розвитком навичок грамотного написання слів необхідна, особливо у зв'язку з такими найбільш значимими

явищами орфографії, як правопис ненаголошених голосних (*о, е* у російській мові, *е* в українській мові), глухих та дзвінких приголосних у обох мовах тощо.

У якості самостійного завдання не виділяють і навчання іноземних студентів пунктуації, але оформленню речень необхідно приділяти увагу на початковому етапі (ознайомити студентів із поняттями крапки, коми, знаку оклику, знаку питання тощо).

Навчаючи орфографії та пунктуації можна використовувати наступні вправи:

а) доповніть таблицю іменниками чоловічого, жіночого, середнього роду, виділіть закінчення в іменниках, прикметниках чоловічого, жіночого, середнього роду, не забувайте ставити коми при однорідних членах речення;

б) прочитайте слова з пропущеною літерою, назвіть її, напишіть слова, підкресліть раніше пропущену літеру, поставте наголос;

в) переписуйте слова, підкресліть в них букви, які пишуться не так як вимовляються;

г) читайте слова, напишіть ці слова по пам'яті (хто швидше і правильно напише ці слова);

д) напишіть диктант, розділіть слова на склади;

е) переписуйте текст, зверніть увагу на заголовні букви на початку тексту, у назвах, іменах і після крапки;

є) напишіть однокорінні слова, виділіть у них корінь, префікс, суфікс, закінчення.

Третій етап – навчання письму як виду мовленнєвої діяльності. Спочатку навчання письму проводиться на рівні одного речення (наприклад, розгортання неповного речення в повне у результаті вилучення інформації з діалогу), на рівні двох чи більше речень (наприклад, уточнення й розширення інформації шляхом додавання другого речення) та на рівні мікротексту (наприклад, написання монологічного повідомлення з опорою на діалог, на аналогічний текст, на малюнки тощо).

Для навчання письмовому мовленню можна запропонувати наступні вправи:

а) подивіться на малюнок (карту, схему), дайте відповіді на питання і запишіть їх;

б) прочитайте текст, зверніть увагу на оформлення речень, переписуйте цей текст;

в) складіть і запишіть аналогічний текст про себе (про брата, друга і т.п.);

г) прочитайте діалог, складіть аналогічний діалог і запишіть його;

д) перегляньте малюнки, напишіть, що роблять люди, які зображені на них;

е) перегляньте фотографії, запишіть питання, щоб більше дізнатися про зображених на них людей;

є) прочитайте діалог, напишіть, про що ви з нього дізналися;

ж) напишіть текст, доповнивши речення пропущеними словами;

з) прочитайте текст, дайте відповіді на питання і запишіть їх;

і) переписуйте речення, з'єднавши їх сполучниками *і (та), а, але, також*;

й) прочитайте текст, напишіть його від свого імені;

к) напишіть листа батькам, друзям тощо.

Запропоновані три етапи навчання письму розраховані на початковий період навчання іноземних студентів, що триває три тижні. На нашу думку, з перших днів всі ці три етапи мають забезпечуватися на заняттях, оскільки російська / українська мова для іноземних студентів є робочою, тому викладачі мають як можна раніше навчити їх різним видам мовленнєвої діяльності (в тому числі і письмової) російською / українською мовою. Як свідчить досвід, працюючи з різними групами (за рівнем підготовки, за національністю), необхідно диференціювати дидактичний матеріал (лексику, вправи). Наприклад, в арабських групах приділяти більше уваги навчання студентів графіці, оскільки для них графіка російської / української мови є особливо складною; в ангольських, корейських, в'єтнамських групах з перших занять необхідно відпрацьовувати орфографію, а в німецьких групах більшу частину навчального часу необхідно відводити на розвиток письмового мовлення.

В ході кожного заняття всі три етапи мають знайти своє відображення у такій послідовності: графіка → орфографія → письмове мовлення.

Список літератури:

1. Шукин А.Н. Обучение студентов-иностранцев русской графике (к постановке проблемы) // Русский язык для студентов-иностранцев. Вып.13. – М.: Высшая школа, 1973. – С. 22-29.

ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗООМОРФНИХ ТА ФІТОМОРФНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Сучасний розвиток суспільства, політичних та економічних відносин між різними країнами, інтеграційні процеси, реформування освіти та багато інших факторів вимагають від сучасної молоді не лише якісної освіти у певній галузі, а й досконалого володіння іноземними мовами, зокрема, англійською, яка останнім часом стала мовою міжнародного спілкування. Знання іноземних мов розширює горизонти можливостей для української молоді, сприяє міжкультурній комунікації та тісному співробітництву з іншими країнами у будь-якій галузі.

Тож сучасна людина в першу чергу людина, яка володіє мовами, а отже, першоголовним завданням навчальних закладів України на сьогодні є формування іншомовної комунікації учнів та студентів. Незважаючи на те, що знання іноземної мови набуває масової актуальності лише в останні десятиліття, у методиці викладання іноземної мови вже давно затвердилася думка про те, що вивчення іноземної мови неможливе без знання культури, традицій та звичаїв того народу, мова якого вивчається.

Національно-культурна самобутність, історія та умови життя нації виявляються на лексичному рівні, одним з елементів якої є фразеологізми. Саме у фразеологічних одиницях ми знаходимо не лише номінативні характеристики того чи іншого предмету, а й відношення певної мовної спільноти до цього предмету, явища тощо. На думку дослідниці В. Телії, саме фразеологічні одиниці становлять ту «частину мовної свідомості, де відображена відгравована, відточена віками мудрість народу, його життєвий досвід, що і є основними складовими культури, менталітету» [3].

Фразеологізми з компонентами фітонімами та зоонімами становлять одну з найбільших груп фразеологічних одиниць, що володіє великим методичним потенціалом у межах оволодіння іноземною мовою. Зооніми та фітоніми є складними мовними одиницями, які мають значний інформаційний потенціал. Вони можуть виконувати різні функції у мові, характеризуючи людей, предмети та явища абсолютно з різних боків: зовнішній вигляд, інтелектуальні здібності, вчинки, поведінка, риси характеру тощо. Тож саме ці лексичні одиниці найвдаліші при вивченні англійської мови, тому що достатньо велика кількість англійських фітоморфних та зооморфних фразеологізмів мають у своїй структурі часткові або навіть повні еквіваленти в українській мові, цей факт пояснюється тим, що способи відображення дійсності, а також схожий розвиток культури багато в чому збігаються у носіїв цих мов, відбувається використання так званих «культурних універсалій». Наприклад, англійські вислови «*a snake in the grass*», «*to fish in troubled waters*», «*cool as a cucumber*», «*a dog in the manger*», «*the lion's share*», «*love me – love my dog*» [4] мають відповідні українські еквіваленти – «змія підколотна», «рибалити у каламутних водах», «холоднокровний, мов огірок», «собака на сні», «левова частка», «любиш мене – люби й мого собаку». Деякі з них не є повними еквівалентами, але саме це і є головним на уроці, тому що учням дуже цікаво за допомогою уяви та вже набутих знань знаходити правильні переклади та обігрувати, закріплювати їх у діалогах, монологіях та різних ситуаціях. Хоча роль учителя тут також важлива для правильного розуміння фразеологічної одиниці, бо, як зазначає В. Комісаров, переносне значення фразеологізму – основне, воно обов'язково має відтворюватися під час перекладу, у той час як пряме «значення фразеологізму є основою для створення образу, співставляє цей образ із будь-якою сферою життя людини» [2, с. 171–172].

Адже найголовнішим завданням будь-якої фразеологічної одиниці є передача емоційно-оцінного відношення до того чи іншого явища чи предмета, тобто важливою рисою фразеологізму є його експресивність, за допомогою якої відбувається вплив на реципієнта з метою викликати у ньому певні конотативні рефлексії щодо об'єкта референції. Відбувається оцінювання явища (засудження, схвалення, нейтральність сприйняття тощо), тобто у свідомості отримувача інформації виникає асоціативно-образний зв'язок, що лежить в основі

«непрямої фразеологічної номінації, не тільки сприяє адекватному декоруванню змісту висловлювання, але й виступає стимулом для появи в адресата оцінної та емоційної реакції» [1, с. 38].

Отже, фразеологічна компетенція дуже важлива та ефективна при вивченні іноземної мови. Фразеологічні одиниці є одним з найголовніших та невід'ємних лексичних складових у мові будь-якого народу, вони є відображенням найяскравішого його прошарку й органічною частиною його духовної культури.

Список літератури:

1. Аверина М.А. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и английского языков / М.А. Аверина, Е.И. Болдырева // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 11–13.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.vk.com/doc-42494094_128530405.
4. Dictionary of American Idioms [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://idioms.thefreedictionary.com>.

Качмарчик С. Г.

старший викладач кафедри англійської філології

Національний університет біоресурсів і природокористування України

м. Київ, Україна

УНІВЕРСАЛЬНА ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Основним фактором, що перешкоджає успішному засвоєнню предмета «іноземна мова» у вищому навчальному закладі, є об'єктивна суперечність, обумовлена високою трудомісткістю придбання систематизованих компетентностей і необхідністю швидкого досягнення задовільних результатів. Тому, проблема найбільш доцільного підходу до навчання і вивчення іноземним мовам залишається актуальною. Аналіз існуючих на сьогодні освітніх парадигм і підходів в лінгвістичній освіті в немовних вузах свідчить про те, що пріоритетними моделями навчання є багаторівневі реконструкції з множинними параметрами. Звертає на себе увагу той факт, що різні підходи, а саме: особистісно-діяльнісний, умовно-комунікативний, когнітивний, системно-лінгвістичний, компетентнісний і деякі інші при всій своїх відмінності в тій чи іншій мірі безперечно спираються на фундаментальні складові мови, що забезпечують її матеріалізацію в мовленні, тобто на граматику, семантику і прагматику. При цьому концептуальні формати технологій навчання в різних підходах мають одну загальну особливість: вони об'єднують чисельні параметри, що представляють собою різноманітні сутності в одній загальній моделі. Це ускладнює засвоєння студентами істотних зв'язків іншомовного дискурсу, перешкоджає усвідомленню власних завдань у вивченні мови, уповільнює розвиток нових способів мислення і, отже, здатності до самокорекції і самоуправління. Внаслідок зазначених негативних аспектів пороговий рівень іншомовної компетентності залишається для багатьох студентів гіпотетичним об'єктом.

Мовні засоби спілкування (слова, граматичні явища) входять в обсяг змісту навчання. Однак опанування мовним матеріалом не є самоціллю, тобто недостатньо засвоєння тільки плану вираження мовних явищ (форми слова) [1, с. 132]. Необхідно ще засвоєння й плану змісту – нової системи понять, тобто концептуальної картини світу, що лежить в її основі. Особливе значення, на думку Н.Д. Гальскової, слід надавати поняттям, значення яких виражається по-різному в різних мовах. Отже, значна увага має приділятися роботі над безеквівалентною, фоновою і конотативною лексикою. Так як виражальні засоби будь-якої мови надзвичайно різноманітні, ні за яких цільових установок і не при якій кількості навчальних годин опанувати

«всім цим багатством» не представляється можливим. Тому, необхідний відбір змісту навчання як в предметному, так і в процесуальному планах дозволить опанувати «лише невеликою частиною мовних і мовленнєвих засобів досліджуваної нерідної мови» [1, с. 133].

На основі вищесказаного можна зробити наступний висновок. Стале слідування ідеї професійної спрямованості при організації змістовної складової навчання іноземним мовам пояснюється природним прагненням викладачів якимось чином привести у відповідність високі вимоги до результату підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД і недостатньою кількістю відведених на вивчення предмета навчальних годин. Відбір за ознакою професійної приналежності є найпростішим способом вирішення цього надскладного завдання, дія якого по суті поширюється тільки на організацію предметного змісту дисципліни.

У світлі всього вищесказаного, насамперед, виникає питання про принципову можливість навчити іноземним мовам у вищому навчальному закладі на високому (самостійному) рівні іншомовної компетентності, передбаченої діючими державними стандартами. Питання стає особливо цікавим, якщо взяти до уваги зауваження Н.Д. Гальскової про те, що «ні за яких цільових установок та кількості навчальних годин неможливо повністю оволодіти мовою». У кращому випадку, можна засвоїти лише невелику частину її виразних засобів, і тому необхідно провести відбір за реальними професійними потребами студентів.

Досягнення заданого рівня оволодіння іноземною мовою при обмежених навчальних ресурсах можна здійснити на основі альтернативного підходу до навчання, визначальною ідеєю якого є відповідність природи мовної компетентності змісту, засобам та методології навчання. Таку відповідність забезпечує уніфікована дидактична система, побудована на базі інваріантних предикативних структур, які є граничною основою – найменшими одиницями мовленнєво-розумової діяльності. Мінімальні предикативні структури, нескінченно об'єднуючись в більш складні побудови, виявляють стійку рекуррентність, яка може бути зведена до обмеженого числа моделей іншомовних висловлювань. Іншими словами, предикація представляє собою універсальний елемент мовної діяльності, що з'єднує внутрішню і зовнішню форми мови, тобто розумові форми та їх мовленнєві втілення. Тому, предикація діє в нескінченному просторі дискурсу. В силу своєї суб'єктної природи саме це поняття стає інструментом, ієрархічно об'єднуючим мовні знання з дидактичною теорією і практикою навчання мови. Як мовленнєво-розумова діяльність предикація є універсальною та інваріантною в будь-якій мові.

Активізація безлічі таких моделей, послідовно представлені в процесі навчання, відтворює безперервність природної мови. Завдяки даному способу моделювання трансформації мовного досвіду в навчальному процесі втілюється принцип єдності досліджуваного предмета і інструментарію його засвоєння, що призводить до стану функціональної відповідності всіх складових навчального процесу: його змісту, засобів, методів, прийомів, а також способів вимірювання та оцінки досягнутих результатів навчання.

Універсальна дидактична система формування іншомовної компетенції студентів менеджерів ЗЕД створюється на основі специфікації одиниць, що володіють високим ступенем стабільності і однорідності і в силу цього формують функціональне поле вербальної комунікації. Завдяки своїм онтологічним властивостям предикативні інваріантні одиниці утворюють парадигму з мінімальною кількістю об'єктів. Вони є не тільки конститuantами теоретичної моделі іншомовного мовного спілкування, але мають й очевидні емпіричні кореляції, що дозволяє їм бути представленими в методологічній інтерпретації в різних навчальних матеріалах і процесуальних аспектах навчання іноземній мові.

Список літератури:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 336 с.
2. Петрова А. І. Структурні компоненти професійної компетентності менеджера ЗЕД / А. І. Петрова // Науково-методичний журнал «Педагогіка і методика професійної освіти». – Львів. – № 4. – С. 51–59.
3. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. професійної освіти АПН України / Т. Л. Шепеленко. – К., 1999. – 19 с.

Лященко Т. М.

студентка

Науковий керівник: Затворнюк О. М.

старший викладач кафедри практичної психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Нині науці відома навчальна, розвиваюча, соціалізуюча, діагностична, корекційна, комунікативна, терапевтична, самореалізуюча властивість ігрових методів у процесі навчання та виховання. Зазвичай в психології гру розглядають як провідну діяльність у дошкільному віці, також фрагментарно використовують і в інших вікових періодах, але значення її вже дещо зменшують.

Варто зазначити, що використання ігрових технологій в підлітковому віці недостатньо вивчений, як метод у застосуванні в процесі самовдосконалення особистості.

Психологічна теорія діяльності Л.Виготського та А.Леонтьєва виділяє три основних види людської діяльності: гру, навчання, та працю. Всі три види тісно пов'язані між собою. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє уявити спектр її призначення для використання в самовдосконаленні особистості у підлітковому віці [1, с. 275].

Як зазначає Т.Яблонська, що на порозі підліткового віку дитина характеризується значними досягненнями у розвитку когнітивної, емоційно-вольової сфер та самосвідомості: вона вже має досить диференційований, хоча й не зовсім узгоджений образ Я, що сформувався на основі інтеріоризації думок значущих інших, власних спостережень і порівняння себе з навколишніми. Як правило, школяр вже має ті чи інші уподобання, більшою чи меншою мірою усвідомлений ідеальний образ Я. Все це стає підґрунтям для формування потреби у самовдосконаленні у підлітковому віці [10, с. 33].

Вікові тенденції розвитку особистості зумовлюють пробудження інтересу підлітка до самого себе. Через внутрішнє спостереження, порівняння себе з іншими, проектування свого майбутнього спонукають його до усвідомлення власних особливостей, розуміння особистих ресурсів і дефіцитів і, зрештою, прагнення вдосконалити як окремі риси свого характеру, уміння й навички, так і особистість в цілому [6, с. 108].

О. Орлова говорить про самовдосконалення як розгортання своєї індивідуальності по шляху який сприяє досягненню цілей шляхом ненасильницьких зусиль, зусиль на межі приємного, бажаного. Також він зазначає самовдосконалення, як правильне використання досвіду життя [5, с. 8].

За визначенням, гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоуправління поведінки. На відміну від ігор взагалі педагогічна гра має суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю [9, с. 57].

С. Рубінштейн пише, що гра перш за все, це обдумана діяльність, тобто сукупність осмислених дій об'єднаних єдиним мотивом. Гра індивіда завжди найтіснішим чином пов'язана з тією діяльністю, на якій ґрунтується існування даного виду. У тварин вона пов'язана з основними формами інстинктивної життєдіяльності, за допомогою яких підтримується їх існування; у людини «гра – дитя праці» [7, с. 180].

Гра людини – породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність і змінює світ. Суть людської гри – у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність [7, с. 182].

Поняття «гра» та «ігрова технологія» дуже близькі, але водночас вони суттєво відрізняються. Щоб з'ясувати поняття «ігрова технологія», слід звернути увагу на її складники: гру й технологію. Більшість дослідників (С. Гончаренко, М. Кларін, І. Лернер, П. Сікорський та ін.) розглядає технологію як набір процедур, що оновлюють професійну діяльність педагога та студентів і гарантують кінцевий результат. Виходячи із цього, ми розуміємо ігрову технологію як спеціально вибудовану систему чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання [4, с. 19].

До поняття «ігрові педагогічні технології» Г. Селевко включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М.Буланова-Топоркова, В.Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в явному вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю [9, с. 52].

Оскільки в літературі немає єдності щодо визначення змісту гри, то немає й загальноприйнятого уявлення про структуру гри, хоча багато структурних елементів є спільними при різних підходах. Як правило, автори виходять зі свого емпіричного досвіду, конструюючи гру або запозичуючи її структурні компоненти в інших авторів [4, с. 19].

Так, Г.Селевко виділяє структуру гри як діяльності та як процесу. До структури гри як діяльності він включає: 1) постановку мети; 2) планування; 3) реалізацію мети; 4) аналіз результатів. До структури гри як процесу входять: 1) ролі, які взяли на себе гравці; 2) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; 3) ігрове використання предметів, заміщення реальних речей ігровими; 4) реальні відносини між гравцями; 5) сюжет (зміст) – сфера діяльності, умовно відтворювана в грі [9, с. 52].

За О. Савченко структура ігрової діяльності, має такі компоненти:

- *спонукальний* – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;

- *орієнтувальний* – вибір засобів і способів ігрової діяльності;

- *виконавський* – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;

- *контрольно-оцінний* – корекція і стимулювання ігрової діяльності [8, с. 191].

Компоненти гри мають відповідність з етапами які передбачено в процесі самовдосконалення особистості. Структурно процес самовдосконалення складається з таких основних логічно взаємопов'язаних етапів:

- 1) *усвідомлення особистістю власних особливостей, переваг і недоліків та прийняття рішення про самовдосконалення.*

- 2) *планування й вироблення програми самовдосконалення.*

- 3) *безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань.*

- 4) *самоконтроль та самокорекція діяльності з самовдосконалення* [2].

Дослідження літератури, показало, що ігрові технології спрямовані для самовдосконалення в підлітковому віці недостатньо розроблені, але модифікуючи можна використовувати такі ігри:

- *«Пастки-капкани»*, мета якої – усвідомлення учнями можливих перешкод (пасток) на шляху до професійних досягнень;

- гра *«Захист професії перед батьками»*, мета якої – навчити учнів аргументовано відстоювати свій професійний вибір перед батьками (друзями, вчителями і так далі);

- гра *«Приймальна комісія»* (або *«Відділ кадрів»*), мета якої – знайомство з вимогами при прийомі в учбові заклади або на роботу, підготовка до проходження співбесіди;

- бланкова гра *«Біржа праці»*, мета – змодельовати деякі дії, пов'язані з досягненням різних життєвих благ і цінностей;

- бланкова гра *«Я – компаньйон»*, метою якої є ознайомлення старшокласників з особливостями комерційної діяльності, з взаєминами між компаньйонами;

- ігрова вправа *«Ветеран-Нероба»*, мета якого – усвідомлення учнями специфічних моментів і особливостей деяких професій;

- гра *«Нове місто»*, мета якої – підвищити у гравців готовність усвідомлено вибудовувати свої життєві і професійні перспективи;

- карткова бланкова гра *«Вгадай професію»*, мета якої – формування у учнів умінь співвідносити різні якості людини з тими або іншими вимогами професій [3].

Отже, гра на практиці може бути не тільки цікавим використанням часу, але і технологією освіти. Ігрові технології комплексно впливають на особистість підлітка, оскільки під час гри учень засвоює нові знання, вміння, розвиває психічні процеси та отримує емоційне задоволення, таким чином гра може слугувати альтернативою для уроків які спрямовані на покладання основ самовдосконалення особистості та ефективно, у вільній формі формує готовність до самовдосконалення у підлітковому віці. Перспективою подальшого нашого дослідження буде розробка гри «Вперед і вгору», спрямованої на формування готовності до самовдосконалення в підлітковому віці.

Список літератури:

1. Загальна психологія: Підручник для студ. вищ. навч. закл / О. В.Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, Т. М. Лисянська. – К: Либідь, 2005. – 464 с.
2. Ліфарева Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. / Н. В. Ліфарева – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240с.
3. Лукина А. К. Сборник профориентационных игр, викторин, конкурсов в помощь профконсультанту для проведения профориентационных мероприятий: Методическое пособие. / А. К. Лукина – Красноярск: КрасГУ, 2004. – 43 с.
4. Мачинська Н. І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів [Електронний ресурс] / Н. І. Мачинська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка. – 2011. – Т. 158, Вип. 146. – С. 18-22. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_5
5. Орлова О. А. Особистісне самовдосконалення учня основної школи: аналіз категорій та понять [Електронний ресурс] / О. А. Орлова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 188-196.– Режим доступу: file:///G:/Новая%20папка/znprufpu_2013_1_26.pdf
6. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія [Електронний ресурс]/ Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 197 с. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/10211/ISBN_978-966-644-410-6
7. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 389 с
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. / Г.К. Селевко М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Яблонська Т.М. Вікові та індивідуально-психологічні особливості як чинник самовдосконалення особистості[Електронний ресурс] // Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія», ред. кол. надія Скотна (гол. ред.), І. Галян (ред. розділу) та ін. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Вип.. 37. – 284 с.. – С. 28-39. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10969/1/Стаття%20Яблонська2.pdf>

Нєсіна І. С.

вчитель хореографії

Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 32

м. Херсон, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Виховання творчої особистості – одна з найважливіших проблем сучасної педагогічної науки, бо саме завдяки творчості збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, схильності особистості. Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості підкреслюється у вітчизняних державних документах. Зокрема у Стратегії розвитку освіти в Україні наголошується, що освіта повинна сприяти створенню умов для індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей спрямовуватися на розвиток та підтримку системи роботи з обдарованими дітьми та учнівською молоддю [3].

Окреслене зумовлює необхідність пошуку нових шляхів організації творчої діяльності учнів в умовах сучасної школи.

Розвитку творчої особистості, творчості та творчого потенціалу приділяли увагу Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Кічук, В. Климчук, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, О. Музика, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, Е. Торренс та інші.

Про виховні можливості танцювального мистецтва наголошували видатні українські митці-хореографи Г. Березова, В. Верховинець, П. Вірський, О. Гуменюк тощо.

Мета статті – охарактеризувати особливості організації хореографічної творчої діяльності в умовах сучасної школи.

Організація навчально-виховного процесу, як особистісно орієнтованого навчання, ґрунтується на знанні фізіологічного, творчого, особистісного, інтелектуального потенціалу учнів, а також морально-психологічних умов, створених у класних колективах. Аналіз усіх факторів у навчально-виховному процесі дозволяє створити оптимальні умови для творчого і гармонійного розвитку учнів. Н. Миропольська та С. Ничкало творчість у школі розглядають як особливу особистісну і, водночас, суспільну сфери, оскільки результати її безпосередньо звернені до особи школяра [2, с. 15].

У естетичному вихованні підростаючого покоління важлива роль приділяється хореографічному мистецтву. Хореографія завжди була і залишається найпотужнішим, емоційним поштовхом у розвитку і вихованні дитини [5, с. 13]. Емоційний сплеск, якого не уникнути під час проведення правильно розроблених уроків з хореографії доводять, що це сприяє не тільки фізичному, а й психічному розвитку дитини.

Навчальний предмет хореографія у загальноосвітніх школах можна розглядати як своєрідний діалог – взаємодію різних видів мистецтва (музика, театр, образотворче мистецтво, кіномистецтво та ін.) та уроків фізкультури. Хореографія на відміну уроку фізкультури створює атмосферу святковості, урочистості. Фізичного навантаження не уникнути на уроці хореографії, але воно приносить не тільки фізичну користь, а й розряджає психологічний стан дитини (агресивність, дратливість, плаксивість, поганий настрій, небажання йти до школи).

Вплив хореографічної освіти на творчий розвиток особистості дитини є ефективним завдяки використанню в процесі навчально-виховної діяльності можливостей хореографічного мистецтва, яке формує загальну та естетичну культуру, створює умови для фізичного розвитку, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності учнів, реалізації їхнього творчого потенціалу, виступає дійовим засобом стабілізуючого, лікувального, терапевтичного, психологічного характеру.

Варто підкреслити, що організація хореографічної творчої діяльності забезпечується добром методичних прийомів, що викликають у дітей бажання творчості: показ, зразок, слово, музичний супровід, гра, метод виховання підсвідомої діяльності. Ефективність їх використання залежатиме від врахування вікових особливостей учнів. Так, для учнів молодшого шкільного віку провідними формами будуть гра, казково-ігрові форми, танцювальні картинки, етюди до казки, імпровізації, імітації, командні танцювальні батли; для учнів підліткового віку – імпровізація на перевтілення, завдання, спрямовані на формування творчої активності, батли капітанів і командні змагання; для юнацького віку переважаючими будуть такі форми, як: хореографічні етюди на тему людських почуттів і якостей, вербальний метод навчання, тестові завдання, самостійне створення етюдів (творча лабораторія) тощо.

Урок хореографії повинний бути для дитини процесом творчості. Фізичне навантаження, якого не уникнути в процесі навчання, не має для дитини виховного значення, якщо воно не пов'язане із творчістю, не поєднується з творчим мисленням.

Важливою умовою при творчому підході до навчання хореографічного мистецтва є вибір педагогом хореографічних засобів стимуляції уяви та фантазії дитини: використання цікавих літературних сюжетів для хореографічних постановок, добір комбінацій на основі різних видів хореографії, застосування кращих зразків музичного мистецтва для супроводу занять і створення хореографічних етюдів, використання ігор, імпровізацій, наочності та фольклорного матеріалу.

Особливе значення має побудова занять, використання нетрадиційних, інноваційних методик. Зокрема використання комп'ютерних технологій на уроках хореографічного мистецтва забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви; асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів, розуміння поняття ритму в природі і танці [1].

Використання комп'ютера на уроці створює можливості для розвитку зорової пам'яті, фантазії, формування у дітей естетично-гармонійного світосприйняття.

Цей підхід є надзвичайно ефективним у підготовці та проведенні уроків хореографії. Використання інформаційних технологій дозволяє залучити учнів до такої діяльності, як: створення творчих робіт (індивідуальних чи групових); пошукової роботи під час вивчення танцювальних рухів (тема «Гопак» перегляд виконання «Гопаку» ансамбль Вірського), української та світової хореографії, творчості балетмейстерів та танцівників світу та України; оформлення результатів своїх досліджень у вигляді методу проектів за певними темами тощо.

Презентація дозволяє вчителю ілюструвати свою розповідь. Наприклад, при вивченні теми «Історико-побутовий танець» можна використовувати відеофрагменти (наприклад, бал Наташі Ростової з художнього фільму «Війна і мир», «Марлізонський балет» з художнього фільму «Три мушкетери»). Програма дозволяє не перенавантажувати зоровий простір, фіксуючи увагу учнів, крім того, використовуючи гіперпосилання, можна повернутися до будь-якого фрагменту уроку, витративши при цьому мінімальну кількість часу, звільняючи дітей від зайвого фізичного навантаження на уроках хореографії.

Практичні навички, набуті в процесі індивідуальної і колективної творчої діяльності, поступово підготовляють дітей до свідомої творчості.

Аналіз сучасної практики засвідчив, що хореографічне мистецтво має розглядатися не тільки як джерело художнього виховання, формування емоційно-естетичної культури, а також і як універсальний механізм розвитку творчого потенціалу та мислення особистості.

Як свідчить О. Рудницька, перспективним напрямом вважається інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу, комплексне використання різних видів мистецтв [4, с. 56].

Взаємодія хореографічного мистецтва з іншими видами мистецтва породжує художні новоутворення, які спроможні цілісно сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегративного руху художнього образу, коли музика, слово, образотворче мистецтво, жест, пластика, статика та динаміка зображення синтезуються. На уроках хореографії, доцільно використовувати творчі завдання інших видів мистецтва. Наприклад, засобами образотворчого мистецтва, учні замальовують «живу» композицію хореографічних рухів або поз. При вивченні рухів танців можна створити фотомонтаж, рекламний буклет, наприклад, «Гопак» – один з найяскравіших танців світу».

У молодших класах доцільно приділяти увагу рольовим іграм під час вивчення нового матеріалу. Можна запропонувати змінити кінець казки, яка допомагала опановувати рухами (наприклад, казка «Рукавичка» при вивченні танцювальних кроків – «підскок, біг коником, галоп, крок з носка, крок на півпальцях» та інші). У кінці такого уроку доцільно застосувати інтерактивну методику «Мікрофон», провести інтерв'ю: «Яка, чи чия, роль мені найбільше сподобалася?», «Яку казку ти б хотів протанцювати на наступному уроці?».

В цілому хореографія, як вид мистецтва і як навчальна дисципліна, має в своєму змісті і організаційних формах великі можливості для творчого розвитку дітей, сприяє їхній художньо-естетичній освіті, забезпечує формування цілісного світогляду.

Список літератури:

1. Кодесникова І. В. Інформаційно-комп'ютерні технології на уроках мистецтва [Електронний ресурс] / І. В. Кодесникова. – Режим доступу: www.festival.1september.ru
2. Мировпольська Н., Ничкало С. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання та виховання: Навчальний посібник / Н. Мировпольська, С. Ничкало. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Савченко Е. Эстетическое воспитание на уроках хореографии / Е. Савченко // Учитель. – 2003. – № 3. – С. 12–14.

ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ АТОМНОЇ ФІЗИКИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ

Знанням основ атомної фізики у школі, згідно з новими програмами, приділяється велика увага [3]. Основи квантової механіки є важливими не тільки для розуміння різноманітних розділів фізики, але і для пояснення ряду питань, які вивчає хімія.

Знайомство з будовою речовини, поняттями «молекула», «атом», з початковими уявленнями про будову атома, електрони та йони учні отримують на самому початку вивчення фізики у 7 класі (розділ 1 «Фізика як природнича наука. Методи наукового пізнання»). Паралельно у темі 1 курсу хімії 7 класу «Початкові хімічні поняття» формується уявлення про фізичні тіла, матеріали, речовини, молекули, атоми. У 8 класі у курсі хімії (тема 2 «Хімічний зв'язок і будова речовини») поглиблюється уявлення про йони, йонний зв'язок та способи його утворення. У 8 класі під час вивчення теми 1 «Періодичний закон та періодична система елементів. Будова атома» розглядається будова електронних оболонок атомів хімічних елементів, стан електронів у атомі, електронні орбіталі, енергетичні рівні та підрівні, їх заповнення електронами у атомах, періодична система хімічних елементів з позицій теорії будови атома [3, 4].

У 9 класі (розділ 4 «Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики») розглядається сучасна модель атома, досліди Е. Резерфорда, протонно-нейтронна модель ядра атома, формується поняття про ядерні сили, ізотопи, радіоактивність [4].

У 10 класі (розділ 1 «Властивості газів, рідин, твердих тіл») йдеться про основні положення молекулярно-кінетичної теорії будови речовини, поглиблюється уявлення про масу та розміри атомів і молекул, кількість речовини [4].

У 11 класі (розділ 5 «Атомна та ядерна фізика») поглиблюється та розширюється уявлення про способи вивчення атома, ядерну модель атома, формується уявлення про квантові постулати Н. Бора, особливості випромінювання та поглинання світла атомами, атомні та молекулярні спектри, про спектральний аналіз, актуалізуються знання щодо протонно-нейтронної моделі атомного ядра, ядерних сил, пояснюються фізичні основи атомної енергетики [4].

Можна підсумувати, що вивчення питань атомної фізики є наскрізними для всього шкільного курсу. Поглибити уявлення стосовно будови атома значною мірою допомагають знання відносно фізичного змісту квантових чисел та особливостей заповнення електронами стаціонарних орбіталей, які формуються у курсі хімії. Ці уявлення можуть стати підґрунтям для вивчення постулатів Бору, з'ясування механізму утворення йонів, пояснення провідникових та напівпровідникових властивостей речовин, атомних та молекулярних спектрів тощо.

У запропонованому нами курсі загальної хімії, орієнтованому на майбутніх вчителів фізики, передбачене вивчення теми, яка розкриває основи квантової механіки [2]. Це є основою для подальшого викладання матеріалу, оскільки і розуміння періодичного закону, і пояснення властивостей хімічних елементів та речовин базується на розумінні будови атома.

Вивчення періодичного закону Д. І. Менделєєва будується на двох основних правилах: понятті про квантові числа та принципі Паулі. Як відомо, стан кожного з електронів у атомі описується системою квантових чисел n , l , m_l , m_s . Головне квантове число n визначає запас енергії електрона (енергетичний рівень); форму орбіталі описує орбітальне квантове число l ; орієнтацію орбіталі у просторі – магнітне квантове число m_l . Спінове квантове число m_s визначає власний момент імпульсу, або спін (напрямок обертання електрону навколо своєї осі).

Принцип Паулі у контексті вивчення періодичного закону говорить про те, що у атомі може існувати тільки один електрон у стані, який характеризується даними значеннями чотирьох квантових чисел. Таким чином, принцип Паулі суворо обмежує кількість електронів на кожному з енергетичних підрівнів (не більше двох) та детермінує кількість електронів на кожному енергетичному рівні ($2n^2$, де n – головне квантове число) [1, 5].

Оскільки у шкільному курсі фізики не передбачене вивчення перелічених вище питань, вчитель фізики для більш глибокого розуміння учнями основ квантової механіки може спиратися на зміст курсу хімії.

При підготовці вчителя фізики у вищому навчальному закладі, таким чином, доречним буде вивчення курсу хімії, який готуватиме майбутнього вчителя до реалізації міжпредметних зв'язків. Це доцільно, оскільки у курсі атомної фізики значна увага приділяється математичному апарату квантової механіки, детально розглядаються хвильові та корпускулярні властивості мікрочасток [5], але розуміння періодичної системи Д. І. Менделєєва з позицій квантової механіки набуває більш глибокого змісту, який допоможе у майбутньому формувати в учнів наукову картину світу.

Список літератури:

1. Глинка Н. Л. Общая химия: Учебное пособие для вузов [Текст] / Н. Л. Глинка ред. В. А. Рабинович. – Л.: Химия, 1979. – 720 с.
2. Пшенична Н. С. Зміст курсу «Хімія» для майбутніх учителів фізики / Н. С. Пшенична // Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку: збірник праць Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. Реакції О. А. Блажка. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – С. 35-39.
3. Фізика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (7-9 класи) – [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Навчальні%20програми/09-fizika-7-9-nova-redakciya-na-sajt.doc>
4. Хімія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (7-9 класи) – [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Навчальні%20програми/09-ximiya-7-9-nova-redakciya-na-sajt.doc>
5. Шпольський Э. В. Атомная физика: Учебное пособие. В 2-х томах. Т. II. [Текст] / Э. В. Шпольский. – М.: Наука, 1984. – 438 с.

Репко І. П.
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
Одарченко В. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, входження України в цивілізоване світове співтовариство вимагають структурної реформи системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців.

Оскільки сучасна система підготовки фахівців у ВНЗ має певні недоліки, такі як: несистематична робота студентів протягом навчального семестру; низький рівень активності студентів і нетривале використання змагального методу; обмеженість при виборі навчальних дисциплін тощо, то одним із перспективних шляхів їх вирішення є перебудова освітньої діяльності ВНЗ на основі впровадження нової системи організації навчального процесу.

Саме такою є Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, тому що завдяки їй розвивається різнобічна особистість; активізується творча діяльність студентів, їхня ініціативність; створюються сприятливі умови для розкриття їхніх індивідуальних особливостей.

Упровадження сучасної системи сприяє вирішенню важливого завдання вищої освіти – забезпечення студентам можливості навчання за індивідуальною інваріантною частиною

освітньо-професійної програми, сформованої за вимогами замовників і побажаннями студентів, що сприятиме їх саморозвитку й підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві [1].

У контексті нашого дослідження вагомими є праці, в яких висвітлюються питання ролі та місця самостійної пізнавальної діяльності у формуванні майбутнього фахівця (Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Данілов, Т. Ільїна, І. Лернер, О. Леонтєв, Н. Менчинська, Н. Талізїна).

Спираючись на твердження Я. Болюбаша, зауважимо, що для вирішення зазначеного завдання слід дотримуватися таких принципів:

- принципу модульності, що визначає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями й реалізується через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента;

- принципу гнучкості та партнерства, що полягає в такій побудові системи освіти, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним можливостям і потребам студента;

- принципу пріоритетності змістової та організаційної самостійності та зворотного зв'язку, що передбачає створення умов організації навчання (дослідження та оцінка на основі результатів самостійної пізнавальної діяльності студентів) [2, с. 24-25].

Сучасна освітня система ставить перед викладачами вищого навчального закладу наступні вимоги: правильно організувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, забезпечити умови її успішного перебігу, що передбачає не лише базові наукові знання та уміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні інтереси студентів у навчальному процесі [3].

Зважаючи на викладене вище, слід змінити психологічний підхід до організації самостійної пізнавальної діяльності, розглядати її не як засіб накопичення оцінок і визначення на їх підставі якості роботи викладача й студента, а як засіб забезпечення зворотнього зв'язку в процесі навчання, керування самостійною роботою студентів.

Слід зазначити, що на ефективність самостійної пізнавальної діяльності студента завжди впливає керування нею викладача, яке полягає: у плануванні самостійної пізнавальної діяльності студентів; у формуванні в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної пізнавальної діяльності; у навчанні студентів основам самостійної пізнавальної діяльності; у контролі за виконанням навчальних завдань [4].

Під час самостійної пізнавальної діяльності студенти мають змогу краще використати свої індивідуальні здібності. Вона сприяє формуванню в студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому фахівцеві, виховує в них стійкі навички постійного поповнення своїх знань і самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організаційності й ініціативи, випробовує їх сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо.

Отже, самостійна пізнавальна діяльність є завершальним етапом вирішення навчально-пізнавальних завдань, під час вивчення тем на лекційних, семінарських і практичних заняттях та, тих, що зазначені для самостійного опрацювання, тому що знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, якщо він для їх здобуття доклав свої розумові та практичні зусилля. Самостійна пізнавальна діяльність сприяє формуванню в студентів ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю в подальшому навчанні та професійній діяльності.

Список літератури:

1. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) / А. М. Алексюк // Проблеми вищої школи. – К.: Інститут системних досліджень освіти, 2000. – № 79. – С. 3-6.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
3. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В. А. Козаков – К.: НМКВО, 1990. – С. 52 – 60.
4. Машовець М. А. Самостійна робота студентів як засіб професійного самовдосконалення / М. А. Машовець // Зб. наук. праць. – Випуск № 19. – Рівне, 2002. – С. 89–92.

Кондратюк В. Є.
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри пропедевтики внутрішньої медицини № 2
Синиця Ю. П.
аспірант кафедри пропедевтики внутрішньої медицини № 2
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна

РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Сьогодні ми не можемо уявити своє життя без сучасних інформаційних технологій, а особливо без Інтернету, він став вже невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, в тому числі і в освітньому процесі. Комплексне використання різних форм та методів організації навчальної роботи студента сприяє оптимізації навчального процесу, поглибленню теоретичних знань, формуванню творчої особистості. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання надають користувачеві величезні можливості для освіти, професійного росту, дозволяють користуватися необмеженою інформацією, вести діалог з усім світом.

Необхідність використання ресурсів і технологій Інтернет для освіти вже ні у кого не викликає сумнівів. Світовий практичний досвід довів, що залучення Інтернету до організації і управління освіти може призвести до значного підвищення її доступності і якості в глобальному масштабі і, як наслідок, сприяти розвитку економічної ефективності освітніх систем. У всіх розвинутих країнах світу вже розроблені і діють більш менш загальні програми впровадження Інтернету до системи освіти. За останні 50 років, завдяки стрімкому розвитку високих технологій, цей процес став бурхливим, особливо по відношенню до загального впровадження засобів цифрової електроніки [4, с. 4]. Під використанням Інтернету з освітньою метою в широкому значенні мається на увазі використання всіх можливих Web-технологій, сервісів і засобів для поліпшення викладання, навчання і управління освітніми процесами.

В умовах технологізації та інформатизації суспільства, викладач вже не є єдиним джерелом знань. Завдяки глобальній мережі Internet, студентство має необмежений доступ до інформації. Саме тому роль викладача дещо змінюється, він повинен швидко обробляти наукову інформацію, надавати студентам сучасні наукові досягнення, інакше, викладач опиниться «за бортом» освітнього процесу.

Сучасний викладач повинен враховувати інтереси студентства, особливості сучасного навчального процесу – переважна більшість студентів шукає додаткову інформацію не в бібліотеці, а в мережі Internet. Тому викладач має навчити студентів селективного ставлення до того що розміщено в мережі Internet, оскільки студенту важко зорієнтуватись у потоці як дійсно наукової, так і псевдонаукової інформації.

Впровадження Інтернет-технологій в сферу освіти може внести значний доробок в розвиток всієї системи відкритого і дистанційного навчання. Традиційні методи розповсюдження учбових матеріалів і організації зворотного зв'язку між викладачами і студентами, включаючи поштовий і телефонний зв'язок, вже зараз поступаються електронній пошті і Web-комунікаціям.

Використання новітніх інформаційних технологій у сучасному навчанні має цілий ряд переваг перед традиційними засобами навчання. Серед них [3, с. 162-164]:

- економічність (електронні носії інформації значно дешевші ніж паперові);
- розширення можливості представлення навчальної інформації (використання кольору, графіки, мультиплікації, звуку), створення віртуального реального оточення;
- посилення мотивації навчання (не тільки новизна роботи з комп'ютером, що часто сприяє підвищенню інтересу до навчання, але й можливість регулювати рівень складності завдань, які пропонуються);
- зручність у використанні (студент може навчатися у будь-який зручний для нього час та місці);
- забезпечення активного включення в навчальний процес усіх студентів;

– обирати найкращу інформацію для більш якісного навчання серед представлених в аналогічних учбових закладах.

Створює умови для використання найбільш ефективних методів та форм навчання, реалізації основних принципів цілісного педагогічного процесу та правил навчання (від простого до складного, від близького до далекого, від конкретного до абстрактного); економії навчального часу, енергії викладача та студентів за рахунок ущільнення навчальної інформації та прискореного темпу.

Застосування інноваційних комп'ютерних технологій дозволяє не лише більш раціонально організовувати самостійну роботу студентів, але й змінити її форми. Застосування моделюючих навчальних програм, використання різних електронних енциклопедій, довідників, посібників значно збільшує ефективність самостійної навчальної діяльності [2, с. 3-5]. Перспективним є використання технологій системи дистанційного навчання в процесі організації самостійної роботи студентів, які базуються на використанні комп'ютерних мереж, інтерактивних відео – та аудіо систем.

В умовах широкого використання сучасних інформаційних технологій викладач весь час має перебувати у творчому науково-методичному пошуку, адже студенти цінують його не лише як джерело інформації, але як неповторну особистість, індивідуальність та безперечний авторитет.

Кафедра пропедевтики внутрішньої медицини № 2 постійно працює над удосконаленням електронних ресурсів для навчання студентів [1, с. 104-106]. Так на сайті кафедри можна знайти інформацію щодо тематичного плану практичних занять та лекцій, список рекомендованої літератури. Перевагами мультимедійної лекції, лекції-презентації є можливість ознайомлення студентів з основними науковими джерелами в доступній, найбільш прийнятній для засвоєння формі. Тому на електронному навчальному контенті представлені план лекцій з дисципліни, план кожної окремої лекції та її коротка презентація. Для самоперевірки засвоєних знань, отриманих під час лекції, наводяться тестові контрольні питання до кожної окремої лекції. Представлена рекомендована література, скеровує майбутнього лікаря на сучасні джерела отримання навчальної інформації під час вивчення дисципліни. Internet-доступ до різних інформаційних ресурсів, в тому числі і наукових бібліотек, збільшує як пошукові можливості, так і час, який студент може витратити саме на опанування навчального матеріалу. Завдяки створеному освітньому порталу і представленому на ньому електронному навчальному контенті студент-медик має можливість бачити перспективу вивчення навчальної дисципліни; в будь-який час повернутися до раніше вивченої теми; інтегрувати набуті знання; у разі необхідності, самостійно опанувати навчальний матеріал.

Отже, неможна заперечувати, що інформаційно-комп'ютерні технологічні системи активно та широко поширюються на різноманітні сфери життєдіяльності людини, включаючи одну з важливих – освітню галузь.

Список літератури:

1. Кондратюк В.Є. Основні аспекти підвищення ефективності вивчення пропедевтики внутрішньої медицини студентами-медиками / Кондратюк В.Є, Кармазіна О.М., Синиця Ю.П. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXII Каширинські читання), 21-22 травня 2015 р., м. Полтава. – 2015.– С.104-106.
2. Ковальова К.Ю. Вимоги до організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів у контексті болонського процесу // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3-5.
3. Бесклінська О.П. Деякі форми застосування комп'ютерних інформаційних технологій при вивченні математичних дисциплін у гуманітарному вищому навчальному закладі. // Болонський процес: Трансформація навчального процесу у технологію навчання / Мат. II міжнар. наук.-мет. конф., 20-21 жовтня 2005 р. Київ, ДУІКТ, 2005.– С. 162-164.
4. Барановский Ю.С. Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании: Учеб. пособ. – Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2001. – 369 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Освіта економіста – багатфакторний процес, у якому беруть участь макросередовище (суспільство з визначеною в ньому системою соціальних відносин), мезосередовище (регіон, яким визначаються соціально-демографічні, національно-культурні особливості впливу) і мікросередовище (тобто найближче оточення життєдіяльної, освітньої установи). По-особливому важливим є освітнє мікросередовище, в якому повинна реалізуватися своєрідна зона особистісного і професійного саморозвитку всіх учасників освітнього процесу.

В умовах зміни освітньої парадигми національна школа все більше орієнтується на концепції розвитку особистості в процесі навчання, що ґрунтуються на принципах гуманізації та демократизації освіти. Однією з таких концепцій є особистісно-орієнтоване навчання, що базується на такій організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої створюються оптимальні умови для розвитку у суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації. У зв'язку з цим виникає необхідність перебудови системи навчання і виховання студентської молоді з орієнтацією на розвиток творчого потенціалу кожної особистості з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей за умови використання сучасних інноваційних технологій.

Поняття «технологія» у педагогічній науці має декілька семантичних тлумачень. Відповідно до значень цього поняття відбувається й систематизація педагогічних технологій, яких налічується понад п'ятдесят. Педагогічні технології в сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, який запускає у дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. За таких умов визначення теоретико-методологічних і методичних засад педагогічних технологій, обґрунтування ознак і критеріїв їх гуманістичної спрямованості, умов їх ефективного функціонування в умовах сучасного освітнього простору є актуальними проблемами психолого-педагогічної науки і практики [1]. Тому зростає інтерес науковців до питання про ефективність та впровадження традиційних і новітніх технологій в навчальний процес. Незаперечним є те, що процес інтерактивного навчання відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове), де всі є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [2]. Як наслідок, організація інтерактивного навчання передбачає моделювання елементів навчально-виховного процесу, життєвих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та адекватної ситуації. Інтерактивна технологія навчання, як і будь-яка інша педагогічна технологія містить у собі:

- концептуальну основу, яка визначає інноваційний тип навчання, що орієнтований на особистість суб'єкта навчання і який стимулює творчі процеси щодо оволодіння навчальним матеріалом, активізує пізнавальну діяльність за допомогою активних, діалогових форм організації занять;

- змістову частину: навчально-наукову, навчально-методичну, навчально-організаційну, яка відображається, відбивається і організується змістом навчання;

- процесуальну частину, яку утворюють моделі технологій навчання, що у кожному конкретному випадку становлять певну сукупність методів навчання, дидактичні стратегії, базові технології організації взаємодії суттєвих чинників педагогічної системи.

Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не застосовуються для виконання певних навчальних завдань, своєю структурою вони визначають кінцевий результат. Найбільш відомими щодо форм організації навчальної діяльності виділяють інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань та інші.

Ефективність застосування інтерактивних технологій буде мати сенс лише в тому випадку, якщо матиме місце використання певної адаптивної перехідної системи навчання, яка б передбачала, передусім традиційну систему навчання та містила сучасні інновації у вигляді інтерактивних форм на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Пошуки шляхів удосконалення навчального процесу у вищих педагогічних школах, інтенсивність якого значно зросла протягом останніх років, довели необхідність запровадження сучасних інформаційних технологій навчання, що базуються на широкому, науково обґрунтованому використанні технічних засобів навчання.

Викладачі кафедри економіки беруть активну участь у всеукраїнських та міжнародних інтернет (відео)-конференціях, форумах на освітніх веб-порталах, що знайшло своє відображення у публікаціях значної частини статей та посібників, тематика яких пов'язана з впровадженням інтерактивних технологій.

З метою реалізації ефективної стратегії розвитку інноваційних технологій тематика курсових, дипломних та магістерських робіт постійно переглядається з урахуванням переорієнтації парадигми освіти у напрямку використання інтерактивних технологій. Набуті теоретичні знання та практичні вміння застосовувати інтерактивні технології студенти закріплюють під час проходження виробничої практики, де особливо позитивної оцінки економістів заслуговують практичні матеріали для використання елементів інтерактивних технологій.

Розглядаючи впровадження методів інтерактивних технологій, констатуємо той факт, що переважна більшість викладачів (і, відповідно, студентів) опанувала їх та використовує під час проведення занять. Дедалі ширше використовуються інтерактивні лекції, семінари з евристичним генеруванням ідей. Евристичні технології генерування ідей: «мозковий штурм», «коло ідей», «асоціації (метафори)» тощо передбачають генерування ідей усіма учасниками навчального процесу. При цьому активізується інтуїція та уява студентів, відбувається вихід за межі стандартного мислення.

На заняттях з фахових методик студенти опановують навички проектування за допомогою ІКТ навчального процесу (планування заняття, демонстрації у різних режимах (фото, анімаційний, відеоформат), розробка засобів комп'ютерної діагностики. У мультимедіа лекційних аудиторіях є інструментарій для подання інформації в різноманітній формі (текст, графіка, анімація, звук, відео). У таких системах лектор сам визначає послідовність і форму викладу матеріалу, може відносно легко повертатися до розглянутих схем, малюнків і сюжетів для уточнення або зв'язку з поточною інформацією, давати додаткові пояснення, якщо це необхідно для конкретної аудиторії. Наявність такого виду навчального матеріалу дає можливість студентам ознайомитися з ним у прийнятному для них темпі і режимі роботи. Як джерело ілюстративного матеріалу в цьому випадку використовуються носії комп'ютерної інформації. Істотним є і спрощення ведення студентами конспектів, оскільки вся навчально-методична інформація надається їм в електронній формі. Програмне забезпечення дозволяє майбутнім економістам активно виконувати індивідуальні завдання, а викладачеві, разом з можливістю контролю і управління, надаються засоби протоколювання дій студентів для подальшого сумісного аналізу і коментування наявних упущень у виконаних завданнях. Створення динамічних, рухомих презентацій формує у студентів уяву про діяльнісне середовище для ілюстрації навчального матеріалу. На етапі тренування та практики зазначене середовище є опосередкованим полем для апробації можливостей студентів. Діяльнісне середовище організовує майбутніх викладачів до застосування того чи іншого явища у вирішенні практичних питань.

Кафедрою економіки впроваджуються у навчальний процес практичні заняття з розробленими пакетами програмо-педагогічних засобів, які орієнтовані на комп'ютерну підтримку і, особливо актуально на сьогоднішній день, – інтерактивні форуми, які створюються викладачами на власних сайтах. Веб-форуми створюють передумови для проведення колективного дистанційного навчання.

Використання різних освітніх порталів дає можливість здійснити діагностику навчальних досягнень студентів у вигляді тренінгів та тестування в режимі он-лайн на освітніх порталах та проведенні різнобічного тестування на основі власноруч розроблених тестових оболонок з цілого комплексу дисциплін економічного профілю.

Таким чином, використання інтерактивних технологій істотно впливає на ступінь сформованості у студентів високої внутрішньої та зовнішньої мотивації, активності у інформаційно-пізнавальній операційно-діяльнісній, креативно-рефлексивній, оціночній

діяльності, що виявляється у самовизначеності та самореалізації особистості майбутніх економістів.

Список літератури:

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / СО. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; за ред. СО. Сисоєвої. – К.: Наук, світ, 2001. – 319 с
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод, пос. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с

Харитонova О. О.
викладач іноземної мови
Вінницький медичний коледж
м. Вінниця, Україна

ДИДАКТИКА БАГАТОМОВНОСТІ ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМОК ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНІЙ ЄВРОПІ

На початку ХХІ століття в Європі виникла нова точка зору на викладання іноземних мов, яка певним чином відобразилась у дидактиці викладання і отримала назву новітньої дидактики плюралінгвізму або багатомовності.

Нею передбачається не звужувати викладання іноземної мови щоразу до викладання окремої мови, дисоціюючи її тим самим від інших мов, що вивчаються або практикуються учнями (студентами), а навпаки, підходити дуже експліцитно до викладання кожної мови як одиниці сукупності мов. Мета цього методу полягає у формуванні свідомості багатомовної людини.

Звичайно, кожне суспільство є до певної міри монолінгвістичним. Це традиційно, зручно і значно спрощує існування всіх державних інститутів. Навіть країни, де на конституційному рівні закріплено багатомовність, насправді не є зразком всепроникаючого плюралінгвізму. Бельгія чи Швейцарія, наприклад, мають державними кілька мов. Але вони функціонують, кожна окремо, на чітко розмежованих територіях, де всі документи та навчання ведеться встановленою мовою.

Реалії ж сьогодення диктують необхідність багатомовності як запоруки успішного існування Європейського союзу.

Багатомовність і полікультурність суспільства слід зробити об'єктом і метою процесу навчання іноземним мовам. Це означає, що крім рідної мови, повноцінний член європейської спільноти повинен володіти ще кількома мовами.

Для такого рішучого повороту до вивчення мов у свідомості громадян певний вплив повинні чинити державні і приватні освітні заклади, формуючи культуру багатомовності, починаючи з перших кроків дитини, з початкової дошкільної і шкільної освіти. Таким чином, нова генерація зможе створити багатомовне середовище, у якому збережуться національні мови і кожна мова матиме рівні права. Причому монолінгвістичність (тобто володіння тільки рідною мовою) не повинна доповнюватись монолінгвістичністю іноземної мови (зокрема англійської). Бо всім відомо, що в Україні, з дошкільного віку зелена вулиця вивченню саме англійської мови, тоді як французька, німецька, іспанська, італійська, польська мають значно нижчий статус.

Також необхідно уніфікувати методики викладання різних іноземних мов і дотримуватись принципу послідовності. Діти, що вивчають одну із романських мов, повинні розуміти, що вона відкриває їм світ розуміння інших романських мов і вони з легкістю можуть їх опанувати.

Дуже часто випускники шкіл і вишів мають відмінні оцінки з іноземної мови і можуть бездоганно виконувати граматичні вправи і впізнавати граматичні конструкції, але не можуть спілкуватись іноземною мовою.

Тому основною направленістю у навчанні іноземним мовам має стати формування саме активних, а не пасивних компетенцій. Бо володіння іноземною мовою передбачає саме спілкування, тобто запит інформації і розуміння відповіді на свій запит.

Тому дуже важливим є спілкування і іншомовному середовищі і щорічна мовна практика у країні вивчення мови. Потрібна державна підтримка і програми для створення мовних таборів, поїздок школярів за кордон на канікули, учнівські обміни тощо.

Україна стоїть на порозі великих змін і від успіху її громадян в опануванні іноземними мовами значною мірою залежить її майбутнє.

Список літератури:

1. Guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe, Beacco Jean-Claude, Université de la Sorbonne nouvelle; Byram Michael, University of Durham; Division des politiques linguistiques, DGIV, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex, 2003, decs-lang@coe.int
2. Гальчак Т. В. Формування професійної компетентності усного перекладача в процесі навчання у вищій школі / Т. В. Гальчак // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 1. – С. 47–52.
3. Касярум К. В. Специфіка комунікативної компетенції майбутнього викладача вищої школи / К. В. Касярум // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 189, Ч. 1. – С. 18–22
4. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови студентів-психологів. – Дніпропетровськ, 2011.– 264с.

НАПРЯМ 10. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Калінська О. П.

старший викладач кафедри гуманітарної підготовки

Інститут підприємництва та перспективних технологій

Національного університету «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ НА ПОВЕДІНКУ

Без постійного інформаційного контакту неможливий повноцінний розвиток людини і нормальне функціонування соціальних груп та суспільства. При цьому часто в тіні залишається той факт, що інформаційно-комунікативні процеси можуть приховувати в собі небезпеку для розвитку як особистості, так і суспільства в цілому.

Проблема маніпулювання особистістю, її свідомістю та використання мови в маніпулятивних цілях неодноразово порушується дослідниками у наш час, це ми бачимо в роботах Антонова Ю.А., О.Л. Доценко, Л.П. Гримака, Л.І. Рюминої, Ю.Б. Пікулевої, Н.О. Остроушко, Е.Н. Зарецької, А. К. Михальської, Ю.Д. Аפרесяна, Т.В. Булигіна, Л.П. Крисіна, Т.М. Ніколаєва, Ю.С. Степанова, О.Д. Шмельова, Е. Вілара, С. Пейна, Л. Прото та ін.

У соціальному керуванні комунікація розглядається як обмін інформацією між людьми з метою визначення проблем і пошуку рішень, регуляції суперечливих взаємодій їхніх інтересів [1].

Комунікаційний процес складний, складається з взаємопов'язаних і взаємозалежних між собою етапів і включає кілька компонентів. Зазвичай це комунікатор (ініціатор, суб'єкт комунікації) – повідомлення – комунікант (одержувач, суб'єкт комунікації). Будь-яке повідомлення передається за допомогою кодування-декодування інформації, емоцій, почуттів-комунікаторів. Як коди виступають вербальні та невербальні засоби. Відсутність принципової різниці між власною думкою індивіда і чужим висловлюванням істотно сприяє комунікативній маніпуляції [2].

Возняк Я.О. у своєму дослідженні маніпуляції як специфічної комунікації наголошує, що маніпуляції можуть бути присутні всюди, де присутня комунікація і потреба впливу. Автор виділяє певну частину маніпулятивних прийомів які можуть бути базовими, керуючись такими критеріями як частота використання, широта застосування та ступінь дієвості. У своїй роботі Возняк Я.О. наводить маніпуляційні типологізації у специфічній комунікації за найрізноманітнішими критеріями: за реципієнтом; за сферою існування; за мішенню маніпуляції (маніпуляції словами, образами, знаковими системами, почуттями та емоціями, бажаннями, установками, стереотипами, автоматизмами); за тривалістю; за результатом; за наслідками; за метою (звернені на себе та звернені на соціум) [3].

Американський лінгвіст та антрополог Едвард Сепір писав у своїй доповіді про маніпулятивний вплив в комунікації на свідомість людини, що комунікативні процеси є досить великим засобом впливу один на одного та на суспільство зокрема. Ілюзорно вважати, що ми пристосовуємося до реальності практично без використання мови і що мова є всього лише випадковим засобом вирішення специфічних проблем комунікації. Адже «реальний світ» також несвідомо будується на комунікативних впливах.

Отож, кожен з нас досить часто користується в різних життєвих ситуаціях прийомами комунікативного маніпулювання, деколи інтуїтивно, деколи – цілком усвідомлено. Вибір відповідних до ситуації способів пов'язаний з власною моральною та психологічною культурою спілкування. Зважаючи на широку сферу використання комунікативних маніпуляцій, варто було б замислитись – якщо через них ми «заграємо» з несвідомим, то якими можуть бути наслідки цьому. Удосконалення маніпулятивних засобів впливу і використання їх у повсякденній практиці веде нас до серйозних проблем – катастроф гуманітарного масштабу. А тому знання комунікативних моделей маніпуляцій як засобу

керування поведінкою людей та впливу на їх свідомість – це важливий крок до створення психологічного захисту людини та її особистої комунікативно-психологічної безпеки.

Список літератури:

1. Жалко Т. Й. Комунікативні моделі маніпуляцій як способи керування поведінкою людей та впливу на їх індивідуальну і масову свідомість / Т. Й. Жалко // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Культура і соціальні комунікації. – 2010. – Вип. 2. – С. 43-52.
2. Специфика приемов и средств языковой манипуляции в интернет-СМИ [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru/journalism/c-2c0a65625a3bc69b4d53b89521216d27.html>
3. Возняк Я.О. Маніпуляція як специфічна комунікація: особливості та наслідки психовпливу [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://ea.donntu.org:8080/jsrui/bitstream/123456789/23762/1/voznjak.pdf>

Козубовська І. В.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціології і соціальної роботи
Повідайчик О. С.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціології і соціальної роботи
Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У КОМУНІКАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ

Ефективність навчально-виховного процесу в освітніх закладах в значній мірі залежить від продуктивного спілкування викладачів і студентів, їх умінь уникати психологічних бар'єрів, які перешкоджають ефективній взаємодії. Їх можна поділити на технічні, міжмовні і соціально-психологічні.

Технічні бар'єри виникають зазвичай через шумові перешкоди внаслідок яких зменшується здатність комуніканта чітко розрізняти корисні сигнали на шумовому фоні. Це найчастіше проявляється під час телефонного спілкування, використання комп'ютерної техніки.

Міжмовні бар'єри виникають при невідповідності мовних систем комуніканта і реципієнта, що особливо характерно для поліетнічних регіонів. Вона частково вирішується за допомогою невербальних засобів спілкування, проте невербальні засоби не завжди є ефективними, оскільки в окремих випадках можуть бути витлумачені помилково.

Найбільш важливими є соціально-психологічні бар'єри, серед яких учені (О. Бодальов, Є. Головаха, Н. Паніна та ін.) виокремлюють: естетичний, інтелектуальний, мотиваційний, моральний, емоційний [1; 2].

Естетичний бар'єр може виникнути при першому ж контакті партнерів комунікативної взаємодії. Відомо, що перше враження про людину формується на основі оцінки її зовнішності (маються на увазі як природні зовнішні дані людини, так і одяг, вживання косметики тощо).

В ряді експериментів, проведених у нашій країні і за рубежом, було виявлено, що людина, яка недостатньо звертає увагу на свою зовнішність, оцінюється іншими людьми досить низько в цілому (інтелектуальні, моральні, вольові якості та ін.). Отже, велике значення має зовнішній вигляд викладача, який постійно спілкується зі студентами. Педагог, який є зразком бездоганного смаку, елегантності, охайності, мимовільно, можливо, навіть підсвідомо, викликає симпатію, позитивне ставлення до себе.

Спостерігаються випадки, коли естетичний бар'єр у спілкуванні виникає не тільки внаслідок недбалого ставлення педагога до свого зовнішнього вигляду, але й у випадку надзвичайної вишуканості вбрання, хизування дорогими прикрасами, зловживання

косметичними засобами. Естетичний бар'єр може виникнути між комунікантами також при сприйманні й оцінці творів мистецтва. Особливо часто це проявляється при оцінці викладачами і студентами окремих музичних творів, яка може суттєво відрізнятись.

Крім естетичного, існує також інтелектуальний бар'єр спілкування. Інтелект – складне психологічне утворення, різні його сторони розвинені у кожної людини далеко не однаково, хоч в цілому в одних більш розвинений теоретичний інтелект, у інших – практичний, в одних – здібність до цілісного художнього пізнання світу, у інших – до його логічного аналізу і строго наукового відтворення. Внаслідок цього і виникають інтелектуальні бар'єри спілкування. Інтелектуальні бар'єри можуть виникнути і в результаті різної швидкості інтелектуальних процесів у людей, які вступають у спілкування. Люди не тільки мислять, але і розмовляють з різною швидкістю. Якщо педагог вимовляє більше двох-трьох слів в секунду, як правило, студенти перестають його розуміти. Проте і дуже повільне мовлення може породити бар'єри у взаєморозумінні. Висока професійна компетентність одного із партнерів спілкування (зазвичай викладача) і низька в іншого (студента) – теж є перешкодою до взаєморозуміння.

Слід відмітити можливість появи мотиваційного бар'єру у спілкуванні. Він з'являється тоді, коли співрозмовнику нецікаві ідеї, які висловлюються, вони не торкаються його власних інтересів, потреб, чужі йому. Проте не тільки відсутність мотивації, але й її надлишок може зумовити нерозуміння між людьми. В психології добре відомий закон, згідно з яким підсилення мотивації на перших порах веде до росту ефективності діяльності, сприяє досягненню максимального успіху, а далі ефективність діяльності знижується.

Цей ефект добре знайомий більшості людей: якщо людина занадто сильно чогось хоче, намагається зробити щось якнайкраще – результат може бути зовсім протилежний. Якщо в процесі спілкування людина дуже хоче, щоб її зрозуміли, розділили її точку зору, вона починає хвилюватися, плутатися, мовлення стає нечітким, нелогічним.

Чи не найважливішими серед вже названих є моральні бар'єри. Вони можуть проявитися, наприклад, в тому, що високоморальним людям, які хоч і досконально володіють всіма прийомами і засобами спілкування, важко буває знайти спільну мову з людьми нечесними, егоїстичними, підлими, кар'єристами, наклепниками, підлабузниками і т.п. Моральні бар'єри часто виникають у спілкуванні при різному сприйманні й оцінці людьми тих чи інших дій, явищ.

Проте, виявляється, що моральні бар'єри у взаєморозумінні можуть виникнути і тоді, коли ми маємо справу з високоморальною людиною, без будь-яких вад, яку важко в чомусь звинуватити, зробити зауваження. Бездоганна у всіх відношеннях людина може бути незрозумілою для інших, викликати якщо не явну, то, можливо, приховану, підсвідому антипатію. В основі цього, очевидно, лежать психологічні механізми захисту цінності власної особистості зі всіма властивими їй недоліками. Людям важко усвідомлювати недосконалість ідеалу, ту величезну відстань, яка існує між ними і зразком. Отже, як не парадоксально, але занадто багато позитивних якостей людини при повній відсутності негативних може зменшити її привабливість в очах інших, знизити її оцінку, вплинути на спілкування. Цей фактор теж слід враховувати викладачу у спілкуванні зі студентами, не намагатися вразити їх своїми існуючими і неіснуючими достоїнствами, показати свою зверхність.

Не можна не згадати і про емоційні бар'єри спілкування. Гнів, агресивність, просто поганий настрій, звичайно ж, не сприяють кращому взаєморозумінню. Підвищена негативна емоційність може тільки ускладнити процес сприймання і взаєморозуміння. Зауважимо, що занадто висока позитивна емоційність теж може негативно позначитись на спілкуванні. Перебуваючи під впливом приємних емоцій, можна втратити критичність сприймання вчинків, висловлювань інших людей. В такому стані навіть явно аморальний вчинок може засуджуватися не занадто строго, для його виправдання знаходяться найрізноманітніші причини.

Важко чітко визначити ту міру емоційності, яка б була оптимальною у спілкуванні. Багато що залежить від індивідуальних особливостей особистості, від специфіки ситуації спілкування. В кінцевому рахунку не окремі емоційні стани визначають можливості взаєморозуміння. Здатність педагога правильно реагувати на емоції та почуття полягає не тільки в тому, щоб витримкою відповідати на імпульсивність. Головне – це вміння співпереживати і здатність зрозуміти іншу людину.

Вітчизняний учений В.Москаленко виокремлює також бар'єр «перенасиченості» [3]. Його суть полягає в тому, що інформація буде сприйматися позитивно за умови, коли кількість її

передачі здійснюється в певних межах. Існують нижні і верхні межі, в яких інформація «працює». Нижня межа означає, що інформація повинна передаватися не менше певної кількості разів. Ця межа зумовлена необхідністю закріплення первинного повідомлення, врахування того, що воно могло бути не засвоєним з першого разу з різних причин (неувагою, недооцінкою), в тому числі і сприйманням цього повідомлення крізь призму попередньої інформації. Верхня межа означає, що інформація повинна передаватися не більше певної кількості разів, тобто до певної міри. Коли ця міра порушена, відбувається так зване «перенасичення інформацією, вона сприймається негативно, тобто здійснюється протилежний результат впливу. Цю ж інформацію в разі необхідності можна передавати, але використовувати вже інші засоби.

Відомий дослідник в галузі спілкування Є.Ільїн наголошує, що певні особистісні риси співбесідників теж можуть перешкоджати успішній взаємодії [4]. Так, на перцептивному рівні спілкування негативно позначаються такі риси: невміння вникати в стан партнера по спілкуванню, неможливість сприймати світ очима іншої людини, стереотипізація сприймання людей і неадекватне сприймання якостей особистості, переважання у сприйманні іншої людини оціночного компонента; на комунікативному рівні – невміння обрати адекватну форму повідомлення, невиразність мовлення, тривалі паузи в мовленні, невідповідність вербальних і невербальних засобів при спілкуванні, низький потенціал комунікативного впливу; на інтерактивному рівні – невміння підтримувати контакт, входити і виходити з нього, бажання більше говорити самому, ніж слухати інших, нав'язування власної точки зору іншим, невміння аргументувати свої пропозиції і зауваження.

Отже, для успішної комунікативної взаємодії учасників навчального процесу необхідно знати основні бар'єри спілкування і причини їх виникнення.

Список літератури:

1. Бодалев, А. А. Межличностное восприятие и понимание / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 268 с.
2. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Политиздат, 1989. – 189 с.
3. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу: Навч. посібник / В.В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 576 с.

НАПРЯМ 11. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Копенкіна Л. О.

аспірант кафедри педагогіки

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Чернігівська область, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАГІСТРАТУРИ У КОНТЕКСТІ ДВОРІВНЕВОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Актуальність дослідження питання функціонування зарубіжних систем багаторівневої педагогічної освіти зумовлена необхідністю якнайшвидшої інтеграції України у світовий освітній простір. Процес модернізації системи української вищої освіти, що активізувався на початку XXI століття вимагає, на нашу думку, переосмислення і нових оцінок щодо досвіду організації зокрема підготовки французьких вчителів на рівні педагогічної магістратури як другого циклу вищої освіти, а також упровадження у вітчизняну практику її позитивних аспектів.

Сучасна система початкової педагогічної освіти Франції – це різнопланова, проте добре налагоджена галузь, яка структурно визначається формулою двох циклів 3+2. Ставши країною-учасницею Болонського процесу, започаткованого 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія), Франція заявила про свій намір прийняття загальної системи освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Проте будучи досить консервативною щодо збереження національних традицій, та через вплив певних політичних сил, зростаючого соціального невдоволення студентів та педагогічних кадрів дана модель у своєму завершеному варіанті набула чинності лише у вересні 2013 року [8].

І рівень включає в себе трирічну освіту в одному з університетів навчального округу, де студенти отримують спеціально-наукову підготовку й диплом ліценціата (укр.– бакалавр / фр. *licence*). Пріоритетними факультетами, що готують до подальшого вибору педагогічної професії є гуманітарно-природничі факультети. На даному етапі навчання студенти 2 та 3 курсів ліценціату можуть також почати допрофесійну підготовку, обираючи певні модулі з психолого-педагогічних дисциплін, та, працюючи у школі в якості помічника учителя. Цей механізм отримав назву « Майбутня професія вчителя » (фр. – *Emploi d'avenir professeur*). В першу чергу це стосується молодих людей, що отримують соціальну стипендію та тих, які на етапі здобуття середньої освіти навчалися в зонах пріоритетного розвитку. Курс підготовки передбачений для студентів, які бажають краще зрозуміти професію вчителя та в майбутньому продовжити своє навчання в педагогічній магістратурі. Підготовка надає можливість поступового входження в професію, розвитку професійних навичок та придбання реального практичного досвіду. Студенти, які беруть участь у цій програмі мають неповний робочий день у школі, що в середньому складає 12 годин на тиждень. Часове навантаження може змінюватися протягом року, щоб дозволити їм успішно опанувати програму університету, здати академічні екзамени, і зрештою, майбутній конкурс. Поєднання модулів з психолого-педагогічних дисциплін зі справжньою практикою на шкільному майданчику, під керівництвом учителя-наставника, є ефективним механізмом допрофесійної підготовки [7].

ІІ рівень французькою мовою звучить як «*master*» і є українським варіантом магістратури. Вищі школи підготовки вчителів та вихователів (ВШВВ) (фр. – *écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)*) є тими навчальними закладами на базі яких відбувається підготовка магістрів педагогічної освіти. Дворічний цикл навчання у ВШВВ орієнтований на поглиблення спеціально-наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічну й загальноосвітню підготовку, а також педагогічну практику протягом усього періоду. Це етап інтегрування практики в теорію.

Слід зазначити, що становлення дворівневої системи педагогічної освіти Франції почалося у кінці у 80-х років минулого століття у боротьбі двох протилежних концепцій. Перша

концепція доводила необхідність посилення загальної освіти майбутнього педагога зі збереженням академічно-теоретичного напрямку та залученням до науково-дослідної роботи; друга – розширення та поглиблення професійно-педагогічної підготовки, її практичної орієнтації, наближення до шкільних програм. Саме друга концепція набула підтримки, оскільки була співзвучна процесам які відбувалися у 50-х роках у світі та Західній Європі зокрема.

Прототипом сучасної педагогічної магістратури стали перші Університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ). Цілі й завдання професійної підготовки майбутніх учителів, її зміст і, нарешті, структура були подані у доповіді «Створення нового підходу до розвитку системи професійної освіти вчителів» від 10 жовтня 1989 року. Ця доповідь була розроблена на запит Міністра національної освіти Франції Л. Жоспена (L. Jospin) групою фахівців у галузі освіти під керівництвом Д. Банселя (D. Bancel) – ректора одного з французьких навчальних округів [1]. Появу УІПВ Д. Бансель називає «головним для всієї нашої системи освіти починанням» [Там само].

Національною особливістю, яка істотно вплинула на модернізації процеси професійно-педагогічної підготовки на рівні УІПВ та їх подальшу заміну на ВШБВВ став державний конкурс на професійну придатність, що був перепусткою до статусу стажера-держслужбовця, стажування з повною відповідальністю та отримання ліцензії на штатну посаду сертифікованого вчителя (фр. – *professeur certifié*).

Зміни, які проводилися за президентства Ніколя Саркозі (2007 – 2012 рр.) міністром національної освіти Ксав'є Дарко та міністром вищої освіти та наукових досліджень Франції Валері Пекресс знецінили та послабили якість підготовки стажера-держслужбовця (зокрема його психолого-педагогічний компонент), як на стадії підготовки до конкурсу, так і на етапі стажування з повною відповідальністю. Втілюючи в реформах основні ідеї Болонського процесу, а саме – зближення освітньо-кваліфікаційних рівнів в рамках європейської інтеграції, до новоствореної системи ліценціат/мастер (3+2) був добавлений ще один рік підготовки, так званий рік «компаньйонажу» [2]. Така модернізація спричинила не тільки зміну структури підготовки в УІПВ, але і її зміст. По-перше, педагогічні заклади втратили своє цільове призначення – професійно-педагогічна підготовка студентів, а по – друге, було подовжено термін навчання до шести років, що по суті не відповідало завершеності дворівневої системи. Навчальні програми магістратури передбачали збільшення годин на науково-теоретичні аспекти підготовки магістрів-освітян, вивчення іноземних мов та комп'ютерних технологій, написання дипломної роботи, за рахунок педагогічної практики на шкільному майданчику, підтримки та супроводу вчителями-методиста, що було центральною ланкою в колишніх УІПВ [3].

У вересні 2013 Міністерство національної освіти у співпраці з Міністерством вищої освіти та наукових досліджень Франції вкотре провели структурну реорганізацію педагогічної освіти і повернули її до моделі 5 річної підготовки вчителів, в якій Вищі школи підготовки вчителів та вихователів отримують статус педагогічної магістратури [6]. Її цілі, завдання та зміст влучно характеризується словами сучасного міністра національної освіти В. Пейона (фр. – V. Peillon) « Професія вчителя – це ремесло, якому треба вчитися. Не є прийнятним, щоб учитель, який закладає потенціал майбутнього благополуччя та процвітання нації, вступав у професійну діяльність не маючи належної на те підготовки » [5].

Завданням ВШБВВ є підготовка до конкурсу на заміщення посади вчителя-держслужбовця, початкова професійна підготовка вчителів від материнської школи до вищих навчальних закладів, допрофесійна підготовка ліценціатів, бажаючих в майбутньому навчатися в педагогічній магістратурі, а також післядипломна підготовка.

Структурно ВШБВВ є складовими одного або декількох університетів навчального округу, а також інших державних навчальних закладів культурного, професійного чи науково-дослідного напрямків, проте вони отримали більшу автономію ніж їх попередники УІПВ. Численний педагогічний персонал, який складається з науковців навчально-наукових об'єднань та лабораторій, викладачів університетів, методистів шкіл, педагогічних радників та інспекторів навчального округу, вчителів початкової та середньої ланки освіти, директорів навчальних закладів початкової та середньої освіти, керівників та директорів шкіл формує єдину педагогічну команду, яка забезпечує підготовку високого наукового рівня на базі університету та допомагає сформувати професійні компетентності у практичному вправленні на базі навчальних майданчиків [4].

Список літератури:

1. Bancel D. Creer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres / D. Bancel. – Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 10 octobre 1989. – 19 p.
2. Cédelle L. Le gouvernement envisage le recrutement des professeurs à bac+5, Le Monde, 28 mai 2008
3. Cédelle L. La réforme de la formation des maîtres reste un vrai casse-tête, Le Monde, 14 octobre 2009
4. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ambition de la réforme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>
5. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation: une formation des enseignants ambitieuses au coeur des universités [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72781/espe-une-formation-des-enseignants-ambitieuse-au-coeur-des-universites.html>
6. Naïl Ver, Adeline Paul et Farid Malki, Professeur des écoles: droits, responsabilités, carrière, Retz Éditions, 2014, 223 p.
7. <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur.html>. – Назва з екрану.
8. https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_universitaire_de_formation_des_ma%C3%AAtres. – Назва з екрану.

Лук'янова О. І.
старший викладач кафедри філософії
Лук'янова С. М.
студентка

Запорізький національний технічний університет
м. Запоріжжя, Україна

ЕЛЕМЕНТИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

Проблематика інновацій вже вийшла за межі власне економічних концепцій та підходів і все більш активно включає проблеми педагогіки, психології, філософії та інших дисциплін. Інноваційне навчання студентів розглядається як основа для планування та проведення нових комплексних досліджень. Важливою складовою загальної інноватики є проблеми педагогічної інноватики – спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Обґрунтування напрямів інноваційного розвитку сучасної вищої освіти представлено в роботах вітчизняних філософів і педагогів В. Андрущенко [1], І. Зязюна [4], В. Кременя [2], В. Лугового [5], О. Пехота [6] та ін.

Теоретичний аналіз підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, на нашу думку, дозволяє визначити інноваційні технології навчання як найбільш доцільні щодо особистісного розвитку студента. Зазначимо, що традиційний підхід до освіти вступає в протиріччя з сучасними методами інформатизації суспільства. Це вимагає від викладачів здійснювати відповідний вибір видів, форм й методів навчання й виховання студентської молоді, постійно розв'язувати складні педагогічні ситуації, які не мали аналогів у минулому професійному досвіді.

Впровадження технологій у сферу освіти сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання, які, у свою чергу, створюють умови для процесу оновлення в галузі підготовки майбутніх фахівців. Вже сьогодні технології в системі вищої освіти конкретизуються в нових інформаційних і модульних формах навчання. Перша, як зазначає вітчизняний педагог О. Волярська, забезпечує комп'ютерну підтримку навчання, друга – спрямована на його індивідуалізацію [3].

Форми, методи і засоби інноваційного навчання студентів у технічних вишах досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань,

індивідуальні стандартні завдання, ділові ігри, диспути. До важливих напрямів інновацій у навчанні слід віднести введення кредитно-модульної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, впровадження мультимедійних технологій навчання, інтернету.

Як зазначає О. Пехота [6], процес оновлення підготовки майбутніх фахівців фактично моделює механізм побудови поліфункціональних технологій, що передбачають поєднання трьох факторів: модульного підходу до підготовки, її інформатизації та діалектичної єдності інтеграції і диференціації змісту навчання з метою створення, розповсюдження і використання інноваційної діяльності. Вважаємо, що така інноваційна діяльність забезпечує появу інноваційних технологій, які базуються на проектуванні педагогічного процесу, гарантуванні запрограмованого кінцевого результату та акцентуванні поглядів на змісті навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює також роль та функції викладача, який стає керівником, організатором, винахідником і помічником, а не лише носієм абсолютного знання. Методологічна парадигма застосування інноваційних технологій у сфері вищої освіти передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності, використання диференційних форм і методів педагогічного процесу. При такому підході студент стає суб'єктом педагогічної взаємодії та активним учасником комунікативного діалогу з викладачем. Інноваційна діяльність має носити обов'язково творчий характер.

Викладачу в процесі підготовки до навчальних занять у вищій школі щодо засвоєння студентами навчальної інформації необхідно враховувати такі психолого-педагогічні особливості студентів як: рівень розвитку пізнавальної активності, спрямованість інтелектуальної діяльності, мотиваційну готовність до навчання й оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками. Розвиток творчих здібностей у студентів в процесі їх навчання у вищій школі обумовлює не тільки рівень оволодіння фаховими знаннями, вміннями й навичками, але й здатністю до нестандартних підходів у вирішенні майбутніх професійних проблем. Формування вмінь та навичок критичного мислення студентів, мотивування й стимулювання майбутніх педагогів до професійної діяльності, розвиток професійних інтересів й задоволення власних освітніх потреб, набуття практичного досвіду самостійної роботи з опрацювання навчального матеріалу стають особливо актуальними в умовах впровадження новітніх освітніх концепцій в педагогічний процес вищого навчального закладу.

Зараз назріла потреба у такій організації процесу професійної підготовки студентів, коли б його результатом була не передача знань, умінь та навичок, а саме розвиток інноваційного мислення щодо наукових досліджень, формування постійної потреби в саморозвитку і творчості, заснування та вдосконалення методології перетворення власного «Я», суспільства та природи. Це можливе лише на базі інноваційної освіти.

Слід відзначити, що серед головних напрямів вдосконалення процесу організації навчально-виховної діяльності студентів, а також управління якістю освіти є інноваційний менеджмент. Вважаємо, що він є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті. Отже, в організації навчального процесу у сучасній вищій школі слід відмовитися від єдиних програм, єдиних підручників. Перспективним також є перехід на прийняту в більшості країн світу модель організації навчального процесу, коли обов'язковим для студента є певна кількість базових курсів й деякі елементи обов'язкової науково-дослідницької роботи (курсіві та дипломні роботи тощо), а решту студент повинен обрати за власним бажанням, набираючи необхідну кількість аудиторних годин.

Таким чином, у ході проведення аналізу сучасних світових досягнень з педагогічних інновацій з'ясовано, що впровадження інноваційних педагогічних технологій в процес підготовки студентів технічних спеціальностей має певні проблеми. Покращення професійної підготовки у вищій школі обумовлено багатьма факторами, що пов'язані з мотиваційною готовністю викладачів і студентів здійснити перехід до інноваційних форм навчання, та вимагає використання сучасних технологій інтенсифікації навчально-виховного процесу.

Список літератури:

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта. – 2003. – № 2. – С. 5–6.

2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Волярська О. С. Впровадження технологій інноваційного навчання в процес професійної підготовки педагогів: досвід та проблеми / О. С. Волярська // Вища освіта України – Дод. 4. – Т. IV (22). – 2010 р. – Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – С. 13–22.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісн. Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – №25. – С. 13–16.
5. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2010. – № 2 (67). – С. 5–22.
6. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – [2-е вид. доп. та перероб.]. – Миколаїв: Іліон, 2006. – 272 с.

Халеменик Ю. Є.
викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
ДВНЗ «Запорізький національний університет»
м. Запоріжжя, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНІ І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

Модернізації освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність фахівців до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Вища освіта нашої країни зазнає змін відповідно до процесів європейської інтеграції, що підтримуються урядом України та Міністерством освіти і науки. Навчання іноземній мові було й залишається невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця. Оновлення змісту іншомовної освіти на тлі процесів глобалізації та інтеграції України у світовий освітній простір підвищує вимоги до формування професійно компетентнісного науково-педагогічного персоналу вищої школи.

Мета статі – обґрунтувати організаційні і педагогічні умови розвитку іншомовної професійної компетентності (ІПК) науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Вважаємо за доцільне розглянути педагогічні умови розвитку ІПК викладачів і науковців. У сучасних наукових дослідженнях з формування ІПК фахівців різного професійного спрямування вітчизняними дослідниками Н. Микитенко [1], О. Нітенко [2], Н. Сурою [4] обґрунтовано такі педагогічні умови, що сприяють сформованості ІПК у дорослих: 1) створення конструктивного навчального середовища, що відповідає поетапному, системному і систематичному формуванню ІПК; 2) методична обґрунтованість формування змісту навчання, вибору адекватних меті навчання методик, методів і засобів; 3) забезпечення кредитно-модульного навчання, рівневого навчання, організації групової навчальної діяльності; розвивального навчання, проблемного навчання; 4) домінування активних та інтерактивних методів навчання; 5) відбір і застосування навчальних завдань, спрямованих на розвиток; 6)... формування навчальних груп відповідно до рівня сформованості ІПК дорослих на початковому етапі іншомовної підготовки у ВНЗ [1;2;4]. Ми погоджуємося з поглядами вітчизняних науковців.

Слід відзначити, що педагогічні умови саме розвитку ІПК науково-педагогічних працівників ВНЗ обумовлено загальнопедагогічними і андрагогічними принципами і специфікою професійної діяльності. В узагальненому вигляді вони розподіляються на загальнопедагогічні, андрагогічні та специфічні педагогічні умови. Загальнопедагогічні, з нашої точки зору, пов'язані з організацією безпосередньо навчального процесу дорослих: забезпечення наступності в меті, завданнях, формах і методах навчального процесу при вивченні іноземної мови; андрагогічні – з його психолого-педагогічним забезпеченням:

здійснення диференційованої роботи з дорослими в процесі занять залежно від їхніх індивідуально-типологічних особливостей і рівнів іншомовної компетентності. Специфічні умови пов'язані з викладанням (для професорсько-викладацького складу ВНЗ) навчальних курсів і практико-орієнтованим навчанням студентів та зі спрямованістю науково-дослідної роботи (для наукових працівників).

Таким чином, врахування педагогічних умов ІПК викладачів і науковців надасть можливість забезпечення в навчальному процесі дорослих трьох рівнів інтеграції: технологічного (для побудови інформаційно-модульної технології навчання дорослих), андрагогічного (для побудови навчального курсу на андрагогічних засадах) та внутрішньопредметного (для побудови навчального курсу відповідно до рівнів іншомовної компетентності дорослих).

Вчені стосовно визначення організаційних умов щодо педагогічних явищ, процесів не знайшли порозуміння. У дослідженні В. Степашко до організаційно-педагогічних умов забезпечення підготовки викладачів до роботи в сучасному ВНЗ віднесено: науково-методичне забезпечення процесу ... відбору педагогів; достатньо повне програмно-методичне та інформаційне забезпечення процесу відбору викладацького персоналу; професійні уміння претендентів [3, с. 114].

Відомі вітчизняні науковці Г. Балл, І. Бех, В. Биков, О. Коберник дійшли висновку, що організаційні умови сприяють перебігу педагогічного процесу й потребують розв'язання низки завдань: цілепокладання; діагностування стану, в якому має відбуватися педагогічний процес; прогнозування досягнень, передбачення вихідних і проміжних даних, спираючись на оцінювання результативності кожного окремого етапу педагогічного процесу. Важливою організаційною умовою, з нашої точки зору є планування і визначення динаміки педагогічного процесу.

На підставі аналізу праць видатних українських вчених можна зробити висновок, що організаційні умови розвитку ІПК науково-педагогічних працівників ВНЗ є сукупністю заходів і передбачають планування, координацію, проектування навчальних впливів і прогнозування навчальних досягнень учасників навчальної взаємодії. Ці умови забезпечують напрями подальшого підвищення професійної компетентності викладачів і науковців. Вважаємо, що створення сприятливого навчального середовища, гуманізація навчального процесу з метою насичення навчального матеріалу соціокультурними цінностями країни, мова якої вивчається також є організаційними умовами розвитку ІПК викладачів і науковців ВНЗ.

Наголосимо, що ефективність організації розвитку ІПК викладачів і науковців зумовлена соціальними вимогами до професійної компетентності фахівців ВНЗ. Тобто мова йде про нормативне підґрунтя стимулювання педагогічних і наукових працівників до підвищення власної іншомовної професійної компетентності. Організаційними нормативними умовами ми вважаємо комплекс нормативних документів, який регулює процес професійного розвитку науково-педагогічних працівників. До означеного комплексу, на нашу думку, крім законодавчо-нормативних документів державного рівня, які регулюють діяльність ВНЗ (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Положення, Накази МОН України); науково-педагогічну діяльність викладача (Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, Положення про здобуття наукових ступенів, Науково-методичний комплекс з навчальної дисципліни, Індивідуальний план викладача, Інструкції щодо виконання різних видів науково-педагогічної діяльності тощо), мають належати документи, які цілеспрямовано розроблені та затверджені в окремо взятому ВНЗ. Наприклад, «Концепція професійно-особистісного розвитку науково-педагогічних працівників ДВНЗ «Запорізький національний університет»; «План роботи «Центру інтенсивного вивчення іноземних мов» у ДВНЗ «Запорізький національний університет» тощо.

Таким чином, за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури до організаційних і педагогічних умов, які, на нашу думку, сприятимуть ефективному розвитку ІПК викладачів і науковців слід віднести такі: реалізація соціально-педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу; формування позитивної установки у дорослих щодо необхідності неперервного підвищення ІПК в умовах неформальної освіти; спеціальна підготовка викладачів до розвитку ІПК науково-педагогічних працівників; неперервність підвищення професійної компетентності фахівців; впровадження сучасних технологій навчання дорослих з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей дорослої аудиторії; варіативність змісту та форм навчання іноземним мовам з метою підвищення ІПК

дорослих; диференціація змісту і форм навчання для кожної з категорій педагогічних і наукових працівників; інтерактивність навчального процесу.

В перспективі вбачаємо розглянути особливості розробки моделі розвитку іншомовної професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів в умовах неформальної освіти.

Список літератури:

1. Микитенко Н. О. Особливості формування іншомовної професійної компетентності науковців-мігрантів у США, Канаді та Великобританії / Н. О. Микитенко // Наукові Записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2010. – Вип. 15. – С. 316–326.
2. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. / Ольга Валеріївна Нітенко; Ін-т вищої освіти НАПН України. – Київ, 2015. – 418 с.
3. Степашко В. О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Володимир Олексійович Степашко. – Словянськ, 2004. – 207 с.
4. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування / Н. А. Сура // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190–192.

НАПРЯМ 12. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ

Купрієвич В. О.
аспірант

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України,
старший викладач кафедри державної служби та менеджменту освіти
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «УМО»
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Система підвищення кваліфікації кадрів займає особливе місце в неперервній педагогічній освіті, різні аспекти і елементи якої досить добре представлені в науковій літературі. Разом з тим майже не висвітлюється питання підвищення кваліфікації саме керівників закладів освіти, зокрема керівників закладів професійної освіти.

Треба сказати, що обмеженість і низька мобільність системи підвищення кваліфікації керівників освітніх установ відзначалася багатьма дослідниками. Серед найбільш серйозних недоліків називалися: інформативний і абстрактно-теоретичний характер підвищення кваліфікації; слабе врахування специфіки слухачів, що мають різноманітний досвід управлінської діяльності; недосконалість навчальних планів і програм підвищення кваліфікації керівників різних типів і видів освітніх установ тощо.

Сьогодні намітилися концептуальні новації, спрямовані на розв'язання кризи в системі підвищення кваліфікації керівників освітніх установ. Серед найбільш значущих теоретичних розробок у цій галузі можна назвати: введення інваріантної (базової) і варіативної частин в зміст підвищення кваліфікації; оновлення функцій системи підвищення кваліфікації та виділення в ній освітньої, інформаційної, консультативної, дослідницької, проектувальної та експертної функцій; взаємозв'язок підвищення кваліфікації та атестації педагогічних і керівних працівників освітніх установ; врахування інтересів, підготовленості і психологічних особливостей слухачів; опора на соціально-психологічні механізми розвитку кваліфікації.

Разом з тим відсутність досконалої концепції підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів показує нам, що педагогіка підвищення кваліфікації як самостійна галузь педагогічної науки поки ще не існує, хоча вже є окремі питання по дидактиці цього процесу.

Навчання в системі підвищення кваліфікації керівників освітніх установ виконує специфічні функції. Одна з них полягає в руйнуванні стереотипів мислення і стиля професійної діяльності, які можуть вступати в протиріччя з новими науковими підходами та соціальними вимогами до управління, що, безсумнівно, заважає досягненню високої якості та результативності освітнього процесу.

Аналіз літератури з питань підвищення кваліфікації керівників освітніх установ, а також досвід роботи в установі підвищення кваліфікації педагогічної освіти дозволяють розглядати навчання керівників у взаємозв'язку і взаємозумовленості об'єктивних і суб'єктивних факторів (психологічних, організаційно-педагогічних, матеріально-технічних).

Наприклад, до психологічних факторів можуть бути віднесені особливості особистості і діяльності керівників освітнього закладу (специфіка змісту і характеру професійної діяльності керівника; досягнутий ним рівень управлінської кваліфікації і потреби в її вдосконаленні, відношення керівника до тим, що відбувається в системі освіти реформ і готовність підвищувати кваліфікацію з метою підтримки і реалізації цих реформ тощо).

Організаційно-педагогічні чинники пов'язані з особливостями функціонування системи підвищення кваліфікації керівників освітніх установ. До них відносяться: частота проходження курсової підготовки або перепідготовки; добровільність або традиційний адміністративний підхід, який зобов'язує керівників освітніх установ підвищувати кваліфікацію через певні проміжки часу. Надзвичайно важливе значення для успішності

навчання має якість і зміст навчальних планів і освітніх програм інститутів підвищення кваліфікації, вибір способів навчальної роботи, виявлення та облік в навчанні особистісних потреб керівників освітніх установ у вдосконаленні професійних знань і практичних управлінських умінь, діагностування змін професійної кваліфікації слухачів.

Істотно підвищують ефективність навчання керівників освітніх установ і матеріально-технічне забезпечення: дидактична, методична та технічна оснащеність освітнього процесу; обсяг бібліотечних фондів; наявність і різноманітність матеріалів, що відображають інновації в освіті та управлінні освітньою установою тощо.

Не можна забувати про те, що система підвищення кваліфікації має справу з людьми, які вже визначилися в своєму професійному покликанні, що володіють фізіологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю. Тому при організації навчання керівника слід виходити з того, що це доросла людина, що він вже зарекомендував себе як фахівець високого рівня (тому його і призначили на посаду керівника). Як правило, наші слухачі мають багатий життєвий і професійний досвід, мають високу і конкретну мотивацію до підвищення своєї кваліфікації, прагнуть до безперервного практичного застосування отриманих знань і умінь в практиці управлінської діяльності, пред'являють підвищені вимоги щодо якості та результатів навчання.

Ми вважаємо за доцільне організовувати підвищення кваліфікації керівників освітніх установ таким чином, щоб:

- використовувалися різні форми роботи зі слухачами в залежності від попереднього досвіду їх управлінської діяльності;
- навчання носило насамперед практичну спрямованість;
- здійснювалася спільна діяльність викладача і слухачів;
- існувала гнучкість у відборі змісту навчання;
- у слухачів була можливість вибору місця, часу і темпів навчання.

Практика організації підвищення кваліфікації керівників освітніх установ показує, що в процесі навчання в інститутах підвищення кваліфікації використовуються найрізноманітніші форми навчальних занять. Освоєння керівниками відповідного змісту здійснюється у формі лекцій, семінарів, виїзних практичних занять, конференцій з обміну досвідом, стажування, підготовки випускних робіт, індивідуальних і групових консультацій тощо.

Аналіз навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації, що реалізуються в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти, показує, що кількість годин на різні форми навчальних занять розподіляється досить нерівномірно. На наш погляд, потрібно прагнути до встановлення наступного співвідношення між фронтальними, груповими і індивідуальними формами навчання. 30% навчального часу доцільно відводити фронтальним формам навчальної роботи (лекції, семінари, тематичні дискусії, виїзні практичні заняття, конференції з обміну досвідом), 30% навчального часу – груповим формам (практичні заняття з поділом слухачів на групи, групові конференції, спецкурси) і 40% вченого часу – індивідуальним формам навчання (індивідуальні консультації, самоосвіта, підготовка випускної роботи).

Серед індивідуальних форм навчання керівників освітніх установ центральне місце займає самоосвіта та прагнення до самовдосконалення. Курсове навчання, як показує практика, дає сильний стимул для самоосвіти керівників, вказує основні напрямки для подальшої їх роботи в міжкурсовий період. При цьому слід максимально враховувати активність керівників в самоосвіті, яка залежить від рівня розвитку професійної самосвідомості особистості, ступеня об'єктивності самооцінки, усвідомлення особистих потреб у підвищенні кваліфікації. Без пробудження внутрішньої активності керівників їх професійне самовдосконалення навряд чи можливо.

Отже, організація підвищення кваліфікації керівників освітніх установ являє собою актуальну педагогічну проблему. Її рішення бачиться в органічному поєднанні різних видів підвищення кваліфікації керівників (продовження неперервної професійної освіти, курсова підготовка в системі інститутів підвищення кваліфікації, самоосвіта та прагнення до самовдосконалення) в залежності від їх можливостей і потреб.

Список лтератури:

1. Дивак В. В. Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти. / В. В. Дивак, Ю. І. Завалевський, Г. М. Литвиненко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 21–24.

2. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с. С.105.
3. Крисюк С. В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів як система // Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: [Навчально-методичний посібник] / За ред. Г.С.Данилової, Г.А.Дмитренка. /С. В. Крисюк – К.: ІЗМН, 2000. – С.28-36.
4. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [Монографія]. /Віктор Васильович Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
5. Олійник В.В., Сергеева Л.М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: навчально-методичний посібник – К.: АртЕк, 2010. – 176 с.
6. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: навч. посіб. / [А. І. Чміль, В. І. Маслов, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, Г. В. Федоров] / за ред. А. І. Чміля. – К.: Логос, 2006. – 126 с.
7. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / за заг. ред. С. М. Ніколаєнка, В. В. Тесленка. – К.: Педагогічна преса, 2007. – 176 с.

Морозова М. Е.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та управління персоналом
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВУ ОРГАНІЗАЦІЇ

В даний час досягнення стратегічних цілей організації висуває нові вимоги до рівня кваліфікації як кадрів керівників так і фахівців управління, це найважливіший ресурс організації, від якого залежить саме її існування, можливості зростання і розвитку.

Тому необхідність забезпечення стійкого розвитку систем управління сучасними організаціями вельми актуальна, де рівень підготовки кадрів багатьох організацій не відповідає вимогам не тільки завтрашнього, а й сьогодення.

Пітер Ф. Друкер, який виділив базові принципи кадрової політики успішних організацій, вказував, що не можна призначати людей ззовні на ключові посади. Краще підбирати з тих, чия поведінка і звички добре відомі, хто користується у своїй організації довірою і повагою [1]. У зв'язку з цим не викликає сумніву той факт, що краще заздалегідь виявляти майбутніх керівників і готувати до роботи на високій посаді. В цьому відношенні управління персоналом пропонує дієвий інструмент – формування і управління кадровим резервом. Грамотне управління кадровим резервом в стані забезпечити стійкість системи управління організацією.

На сьогоднішній день в науці не існує єдиного трактування даного феномена.

Поняття «резерв» походить від латинського слова «reservo» – заощадження, запас чогось на випадок потреби; джерело, звідки черпаються нові засоби сили [2, с. 909].

Так, наприклад, А.Я. Кібанов визначає кадровий резерв як «спеціально сформовану групу кваліфікованих і перспективних фахівців, що володіють необхідними для висунення на нові посади професійно-діловими якостями і потенціалом розвитку, а також позитивно зарекомендували себе на займаних посадах» [3, с. 204].

На думку Ю.Г. Одсгова «кадровий резерв – це потенціально активна і підготовлена частина персоналу організації, здатна заміщати більш високі посади» [4, с. 843]

При цьому кадровий резерв буває двох видів:

1. для висування – це група працівників організації, кожен з яких зарекомендував себе як здібний і заслуговує подальшого службово-професійного просування;

2. резерв керівників – це виділена в результаті формального відбору група співробітників організації, що володіють людським капіталом, необхідним для заняття в перспективі вакантних керівних посад.

Кадровий резерв повинен створюватися на всі без винятку посади керівників в чинній структурі управління організацією з урахуванням її стратегії розвитку.

Приступаючи до створення системи кадрового резерву, організація повинна прийняти кілька рішень і відповісти на ряд питань, іншими словами, визначитися зі стратегією формування кадрового резерву:

- визначити, яких людей організація хоче бачити в кадровому резерві, кого вона шукає (відповідальних виконавців, або ж креативний персонал, або слухняних співробітників тощо) і за якими критеріями буде здійснювати відбір;

- вибрати підхід: організація готує заміщення під конкретні позиції або ж займається пошуком талантів.

Якщо перше, то тут, безумовно, потрібно робити акцент на професіоналізм, досвід і знання. Якщо друге, то таланти шукаються всюди і розвиваються так, щоб в подальшому ці люди стали об'єктами змін в організації, несли нову енергію, нові знання і нову культуру і при цьому важливо визначити яку корпоративну культуру вибирає організація.

Існування кадрового резерву в організації вже само по собі пред'являє високі вимоги до процесів відбору та оцінки персоналу і всієї системи управління персоналом.

У співробітників організації не повинно бути сумнівів в справедливості прийнятих кадрових рішень, і критерії, якими користується організація при просуванні кого-небудь по службі та повинні прийматися всіма працівниками.

Разом з тим не слід вселяти в працівників надії на кар'єрне просування, якщо це неможливо з об'єктивних причин. Також необхідно разом з працівниками реалістично планувати, які саме можливості будуть їм доступні і як можна підготуватися, щоб ними скористатися.

З нашої точки зору, ефективне управління кадровим резервом найтіснішим чином взаємозв'язане з процесами внутріорганізаційного розвитку персоналу. Ця кореляція багато в чому обумовлена тією роллю, яку відіграє кадровий резерв в організації, а також технологіями управління кадровим резервом.

При наявності кадрового резерву в організації:

- полегшується прийняття кадрових рішень, оскільки відомі всі потенційні кандидати на ключові посади і існує ясність щодо сильних і слабких сторін кожного резервіста;

- економляться час і гроші на пошук працівників на вакантні позиції, а також істотно скорочується час «входження» в посаду;

- працівники мотивовані досягати кращих результатів, оскільки існують прозорі критерії оцінки та довгострокові цілі розвитку;

- талановиті люди залишаються в організації, оскільки бачать перспективи зростання;

- полегшується процес складання програм навчання, оскільки відомо, кого і чому необхідно вчити, створюються прицільні програми підготовки резервістів;

- вже в поточному періоді задіюється потенціал майбутніх керівників за рахунок залучення талановитих людей і використання їх ідей і енергії при вирішенні актуальних завдань.

В результаті дії перерахованих факторів підвищується кадровий потенціал організації в цілому і цим обумовлюється успішний розвиток.

Вкрай важливо пам'ятати про те, що кадровий резерв організації – це її стратегічний ресурс, який потребує збереження, поповнення та управління.

Так, кадровий резерв є невід'ємною складовою системи управління персоналом організації.

Не треба забувати, що формування кадрового резерву, буде ефективним при максимальній лояльності співробітників до організації цього процесу. Надалі це дозволить удосконалювати управління персоналом, розкрити потенціал кожного співробітника і поліпшити діяльність організації на всіх стадіях функціонування.

Список літератури:

1. Друкер П. Ф. Энциклопедия менеджмента: пер. с англ. М.: Вильямс, 2004. С. 161.
2. Энциклопедический словарь – М., 1984. – 1109 с.
3. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: отбор и оценка при найме, аттестация: учебное пособие для студентов вузов / А. Я. Кибанов, И. Б. Дуракова. – М.: Экзамен, 2003. – 336 с.
4. Одегов Ю.Г. Управление персоналом в структурно-логических схемах: Учебник. – М.: Академический проект, 2005. – 1088 с.

РОЛЬ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

Забезпечення *якості освіти* викликає підвищену увагу в контексті інтегрування України в єдиний європейський простір, зокрема в освітній, що висуває нові вимоги до кваліфікації фахівців та їх освіти. Очікування суспільства, що стоять наразі перед вищою школою, спрямовані на перехід освіти на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління фахівців, що будуть захищеними та мобільними на ринку праці. На проблеми якості освіти та управління нею і на їх загострення, на думку вчених, впливають декілька причин: виникнення нових різноманітних систем цінностей на фоні кризи попередніх систем цінностей; послідовний перехід від однаковості вимог до компетенцій випускників, освітніх програм, підручників, типів закладів до їх різноманітності; втрата державної монополії на прийняття рішень в сфері освіти і організацію її інфраструктур; «розмивання» єдиного освітнього простору; розвиток менеджменту освіти як нової галузі знань, яка дозволяє застосувати міжнародний досвід в сфері технології і механізмів управління до таких специфічних об'єктів, як освіта та якість освіти [2].

Отже, підвищення якості підготовки фахівців, відповідність її запитам роботодавців, можливе лише за умови забезпечення такої професійної компетентності, яка, окрім сукупності загальної і професійної підготовки, створює умови для адекватного реагування особистості на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи, що мають тенденцію змінюватися. Таким чином, сьогодні вища професійна освіта може тільки тоді виконувати своє призначення, коли сутністю її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій є фахівець, для підготовки якого вона призначена.

Відповідь на зазначений виклик диктує необхідність *формування у педагогічних працівників вищих навчальних закладів сучасних підходів до оцінювання навчальної діяльності студентів*, так як контроль і оцінювання навчальної діяльності завжди були надзвичайно важливими складовими дидактики навчання та компонентами навчального процесу [3, с. 9]. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти нові ідеї та нові педагогічні підходи в засвоєнні того навчального матеріалу, який вони вивчають. Як не існує одного найкращого способу викладання, так не існує й одного найефективнішого методу оцінювання навчальної діяльності студентів. Ретельне вивчення очікувань підприємств, установ, навчальних закладів, викладачів та студентів необхідне для визначення *найефективніших методів оцінювання* та встановлення таких критеріїв, які б вказували на досягнення бажаного навчального результату.

На жаль, загальноприйнятих критеріїв оцінювання у вищій професійній освіті не існує, причину цього педагоги вбачають в багатопредметності підготовки фахівців різних напрямів та спеціальностей. *Концепція компетенцій* відіграє важливу роль у вирішенні питань професійної освіти, адже *професійна компетентність* – це результат професійної підготовки фахівця. Тому навчальна діяльність має, не лише давати певну суму знань, а ще й повинна сформувати відповідний комплекс професійних компетентностей, які характеризують здатність випускника вищого навчального закладу до професійної праці й життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [1, с. 8]. На наш погляд, надзвичайно доцільним є *визначення професійних компетенцій фахівців у контексті визначення та формулювання результатів навчання*. *Результати навчання* – це твердження, що описують суттєві знання, навички та установки, які студенти мають продемонструвати після засвоєння певної дисципліни (модуля) чи проходження практики. *Результати навчання формулюються* таким чином, щоб можливо було визначати точний рівень необхідної компетенції та умов, за яких відповідними знаннями, уміннями чи навичками слід опанувати, а також оцінювати рівень володіння нею [4, с. 62-63]. *Наявність чітко сформульованих результатів навчання та опанування їх студентами, надає можливість*

педагогам зараховувати їх у вигляді компетенцій, так як це підтверджує здатність студентів знати, уміти, розуміти, виконувати, відображати та пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, після закінчення навчання. Результати навчання мають використовуватися не лише як інструмент для розробки навчальних програм, але й мають відігравати важливу роль в процесах інтеграції професійної та академічної освіти, оцінювання змісту та якості попередньої освіти, розробки програм навчання впродовж життя.

Переваги використання результатів навчання проявляються: *при проектуванні навчальних дисциплін (модулів); для оцінювання якості та розроблення стандартів навчальних програм; для підвищення зрозумілості цілей навчання для студентів; для підвищення прозорості програм як на національному, так і на міжнародному рівнях.*

Представляє значний інтерес використання для оцінювання навчальної діяльності студентів *достовірного оцінювання*, яке, на сьогодні, досить широко використовується у вищих навчальних закладах Канади [4, с. 42]. *Достовірне оцінювання* передбачає оцінювання студентів у контексті їх *«реальної трудової діяльності»*. Спершу його розробили для мистецьких та виробничих предметів, адже оцінювання в таких сферах завжди базується на виконанні певної діяльності. Викладач (майстер виробничого навчання, лаборант) спостерігає за студентом, який *виготовляє* певний *«реальний продукт»*, робить зауваження, спостерігає, як він на них реагує та відповідним чином корегує навчальний процес і здійснює оцінювання цієї навчальної діяльності. Іншими словами, студенти вчаться застосовувати свої знання, уміння та навички до виконання реальних навчальних завдань, робіт, проектів тощо.

Достовірне оцінювання, якщо порівняти його із стандартизованими тестовими завданнями, є за природою більш якісним та ефективним. *Достовірне оцінювання* наголошує на тому, що студент може реально зробити або використати, а не тільки на тому, які знання він отримує. Крім того, у *достовірного оцінювання* є ще один важливий вимір, якого часто бракує в традиційних методах оцінювання – це саме *достовірне завдання*, за допомогою якого визначається здатність студента застосувати знання або навички чи уміння, що також використовується як навчальний засіб. Коли студенти повинні вирішувати завдання з *«реальної трудової діяльності»*, то вони навчаються в процесі пошуку рішення, тоді як викладачі (майстри виробничого навчання) допомагають їм у цьому. Вирішення завдання стає оцінкою того, наскільки добре студенти можуть змістовно застосувати засвоєні знання на практиці.

Отже, приведемо *переваги достовірного оцінювання*: підвищується об'єктивність та узгодженість; використовується чіткість у визначенні критеріїв; конкретизовані напрями робити студентів для досягнення успіху в майбутній спеціальності; заохочуються знання студентів щодо критеріїв якісної роботи (на роботі та у навчанні); забезпечується зворотній зв'язок щодо ефективності навчання; надаються точки відліку для вимірювання й фіксування прогресу в навчанні.

Для оцінювання практичних навчальних результатів доцільно створювати шкали [4, с. 49]. *Шкала використовується* для оцінки навчальної діяльності студента на основі набору критеріїв, розроблених для кожного навчального результату або навчального завдання і складається з двох компонентів – *критеріїв та рівнів виконання*. Можна створювати шкали різних форматів та рівнів складності, проте всі вони мають такі спільні риси, які: зосереджуються на вимірюванні поставленого завдання (діяльність, поведінка або якість); використовують різні відмітки для оцінки навчальної діяльності; містять конкретні характеристики виконання роботи, розподілені на рівні, що відповідають вимогам стандарту.

Отже, *ефективність оцінювання навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів* – це одне з найбільш важливих питань, які вирішують педагоги у своїй практичній діяльності й для обґрунтованого використання відповідної системи оцінювання результатів навчання викладачам необхідно творчо підходити не тільки до викладання навчального матеріалу, а й максимально творчо враховувати індивідуальні особливості кожного студента при оцінюванні їх знань, умінь і навичок та їх відповідність майбутній спеціальності. Ефективна система оцінювання покликана визначати на кожному етапі навчання рівень досягнень студентами вимог згідно державного стандарту, їх рівень готовності до застосування засвоєних знань у практичній роботі, тобто рівень професійної компетентності.

Список літератури:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К. І. С.», 2004. – 112 с.
2. Кузьмінський А. Підготовка майбутнього фахівця у контексті компетентнісного підходу / А.І. Кузьмінський // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. матер. III Міжнародної наук.-практ. конф. – Вип. 3. Частина 1. – Київ – Львів, 2012. – С. 62-65.
3. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність. Наукове видання / Я.Я. Болюбаш, І.Є. Булах, М.Р. Мруга, І.В. Філончук. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с.
4. Практикум з педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник / Кол. автор.: Сергєєва Л.М., Молчанова А.О., Пащенко О.В. / За ред. В.В. Олійника. – К.: «Арт Економі», 2011. – 186 с.

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА:
НЕОБХІДНІСТЬ ВПЛИВУ НАУКИ
НА РОЗВИТОК ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ»**

26-27 лютого 2016 р.

м. Львів

Видавець – ГО «Львівська педагогічна спільнота»
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341
www.pedagogylviv.org.ua tel: 38 063 204 34 30
Підписано до друку 01.03.2016 р. Здано до друку 02.03.2016 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Друк лазерний. Ум.-друк. арк. 8,14.
Тираж 50 прим. Зам. № 0203-16.