Наукове періодичне видання

КИЇВСЬКИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Науковий журнал

7 (07) 2016

Київ
2016

ISSN 2307-8060

Наукове періодичне видання

Київський науково-педагогічний вісник

Науковий журнал

7 (07) 2016

Редактор, коректор – Багрєєв І. С.
Верстка-дизайн – Ястреба О. Л.

Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках журналу фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвищ, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації, несуть автори опублікованих матеріалів. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та видавця. Будь-яке використання – з обов'язковим посиланням на журнал.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 19870-9670Р від 19.04.2013 р.
Засновник журналу: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»
04108, м. Київ, а/с 62
www.knopp.org.ua
E-mail: office@knopp.org.ua
Телефон: +38 066 699 58 42

© «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016
© Автори наукових статей, 2016
© Оформлення Ястреба О. Л., 2016

ЗМІСТ

Бахмач Л. А.
А. М. АЛЕКСЮК ПРО ЗАКОНОМІРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ..... **6**

Березуцкий В. И.
РЕЦЕПТ ИДЕАЛЬНОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ..... **11**

Вахняк Н. В.
МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У МОЛОДИХ СІМЕЙ..... **16**

Гладушина Р. М.
ПАРАДИГМА ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ..... **21**

Головко Н. І.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... **26**

Гриджук В. Д.
УЧИНКОВИЙ ПОСТУП ДО «СРОДНОЇ ПРАЦІ» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ..... **32**

Гришко Т. Г.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... **39**

Грубі Т. В.
СІМЕЙНІ ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РОЗВИТОК ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ..... **43**

Демешко І. А.
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ ЯК ҐЕНЕЗА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОФІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... **50**

Дєда В. М.
ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВ ПРИРОДОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ»..... **56**

Джаббарова Л. В.
СИСТЕМА УЯВЛЕНЬ ПРО ШЛЮБНО-СІМЕЙНІ СТОСУНКИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... **61**

Єрмак Л. С.
ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ У МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **68**

Ковган А. В.
НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ..... **76**

Кононенко А. О.
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИШУ..... **81**

Кузьміна Л. В.
ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ
ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ..... **87**

Лемещук М. В.
ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ
ПРИ ЛІКУВАННІ ДЕПРЕСІЇ..... **92**

Луценко І. О.
ПРАЦЯ В ПРИРОДІ ЯК МЕТОД ОЗНАЙОМЛЕННЯ
ДОШКІЛЬНИКІВ З ПРИРОДОЮ..... **97**

Любивий В. А.
ТВОРЧА КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ **102**

Ляшенко М. В., Помігуєва Л. П.
СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ..... **112**

Мазепа І. П.
ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
НЕОСОБОВИХ ФОРМ ДІЄСЛІВ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО
КОЛЕДЖУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... **116**

Малицька О. В.
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН..... **121**

Мартиненко О. В.
ВИКОРИСТАННЯ ПОТІШОК У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ
РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **127**

Микитюк М. М.
ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА УКРАЇНІ..... **132**

Осьмачко С. А.
СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДУМКИ..... **143**

Сергієнко А. С.
РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... **155**

Синевич І. С.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ..... **159**

Сніжко А. О.
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ВАЛЕОЛОГІЇ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ..... **167**

Степаненко К. Ю.
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... **171**

Степура І. В.
ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕЛЕВІЗІЙНО-СУПУТНИКОВОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ЯК БАЗИСУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РОБОЧОГО МІСЦЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... **175**

Тарасюк А. Е.
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... **181**

Ткачук А. О.
ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ **186**

Ткемаладзе З. П.
ІНТЕРАКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ..... **190**

Козак М. Я., Фаласеніді Т. М.
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В США..... **196**

Чайкіна Н. О.
АДАПТИВНА СТРАТЕГІЯ ОБРАЗУ «Я-ПЕНСІОНЕР» В ІНВОЛЮЦІЙНИЙ ПЕРІОД..... **204**

Шмир М. Ф.
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ТОЧКИ ЗОРУ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ..... **210**

Бахмач Л. А.
аспірант кафедри педагогіки факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

А. М. АЛЕКСЮК ПРО ЗАКОНОМІРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація: У статті розглядається питання закономірностей педагогічного процесу у науковому доробку відомого вченого, науковця, педагога Анатолія Миколайовича Алексюка. Закономірності встановлюють динаміку досягнення стабільно високих результатів виховання, навчання; показують залежність їх від середовища, спадковості і виховання; розкривають зв'язку між діяльністю викладачів і діяльністю студентів; враховують залежності між найважливішими факторами виховання.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос закономерностей педагогического процесса в научном наследии известного ученого, педагога Анатолия Николаевича Алексюка. Закономерности устанавливают динамику достижения стабильно высоких результатов воспитания, обучения; показывают зависимость их от среды, наследственности и воспитания; раскрывают связи между деятельностью преподавателей и деятельностью студентов; учитывают зависимости между важнейшими факторами воспитания.

Summary: Thear ticlee xamines the pedagogical process patterns in scientific work of the famouss cientist, scholar, teacher Anatoliy Mykolaevich Aleksyuk. Patterns establish the dynamics of achieving consistently high results in education, training; show the dependence of the environment, inheritance and education; reveal the connection between the activities of teachers and students; take in toaccount the relationship between the most importantfactors of education.

Постановка проблеми. Педагогічний процес у вищому навчальному закладі – складний, суперечливий, багатоступінчастий процес На нього впливають різні чинники – внутрішні й зовнішні, об'єктивні й суб'єктивні, тривалі й ситуативні. Тому в цьому процесі своєрідно виявляються закони й закономірності різного рівня й виду.

Перші уявлення про цілісність педагогічного процесу в школах і університетах знаходимо в роботах Я.А. Коменского, який не проводив жорсткого відмінності між навчанням і вихованням студентів. Ідею єдності виховання і навчання, яка визначає цілісність педагогічного процесу, обґрунтував і К. Ушинський. Він стверджував, що від комбінації основних елементів найбільше залежить виховна сила школи.

Аналіз останніх досліджень. Розвитком уявлень про закономірності педагогічного процесу, його основних компонентів, зв'язках між ними, умовах ефективності протікання займалися багато педагогів, зокрема А. М. Алексюк, П.Ф. Каптерев, А. П. Пінкевич, Ю.К. Бабанский, Н. В. Кузьміна, І. П. Підласий, І. Ф. Харламов, А.А. Грімоть та інші.

У різні періоди розвитку педагогічної думки і освіти зусилля вчених-педагогів були сконцентровані на поглибленому вивченні специфіки процесів навчання і виховання студентів. Однак практика роботи вузу настійно вимагає розгляду взаємозв'язків навчання, виховання, професійної підготовки майбутніх вчителів, їх специфіки та єдності, цілісності.

Вчений – педагог І. П. Підласий зазначав: «У закономірностях педагогічного процесу виражаються його головні, об'єктивні, повторювані зв'язку. Іншими словами, закономірності показують, що і як пов'язано в ньому, що і від чого за-

лежить» [3, с. 23]. Зрозуміло, що кожен педагог повинен добре розуміти і знати їх дію. У такій складній і динамічної системі, як педагогічний процес, проявляється велика кількість різноманітних зв'язків і залежностей. Розглянемо найважливіші, які в навчально-виховному процесі повинні враховуватися перш за все. Педагогічний досвід переконує: формування такої внутрішньої позиції (роботи) особи багато в чому визначається майстерністю виховання у вузькому значенні цього слова.

Мета статті – розглянути питання закономірностей педагогічного процесу у вищій школі в науковому доробку вченого, педагога, науковця Анатолій Миколайович Алексюка.

Анатолій Миколайович Алексюк – доктор педагогічних наук, професор, академік, лауреат нагороди Ярослава Мудрого АН ВШ України. Довгий час працював в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, спочатку доцентом, пізніше професором та завідувачем кафедри педагогіки.

Алексюк А. М. одним із перших обґрунтував наукові напрями педагогіки у вищій школі. У своїх працях науковець дав детальну характеристику та науково обґрунтував значимість семінарських, лекційних занять, самостійної роботи студентів. Однак, важливою темою в дослідженнях А.Алексюка були закономірності педагогічного процесу.

Відштовхуючись від тези «педагоги свідомо ставлять за певну мету в навчально-виховному процесі, впливаючи на колектив у цілому і на окремих студентів», Анатолій Миколайович Алексюк виділяв чотири елементи педагогічного процесу, що мають найбільше значення.

1. Виховання в педагогічному процесі має на меті виникнення певних соціальних і соціально-педагогічних відносин між студентами та їхніми вихователями. Тут необхідно враховувати належність студентів і викладачів вузу до різних колективів у рамках вузу і поза ним. Виховання передбачає свідомий і цілеспрямований вплив на студентів з метою формування професійних стосунків у тих колективах, де студент живе й діє (академгрупа, курс, факультет, гуртожиток, спортивні секції, хор тощо). Створювані і сформовані відносини не є відносини «парної педагогіки», хоча й не заперечують останніх.

2. Соціальні відносини в педагогічному процесі мають суб'єктивно – об'єктивний характер: студентами розглядаємо як об'єкт педагогічного впливу на нього з баку педагога і колективу і водночас як активно діючого суб'єкта педагогічного процесу. Причому самі соціально-педагогічні відносини, які мають двоїстий характер, повинні бути так організовані, щоб сприяти дедалі зростаючій активізації і самостійності студента.

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

а) ясно поставлена педагогічна мета (вплив передусім на колектив, а через колектив – на особистість студента);

б) визначення змісту, які належать засвоїти;

в) визначення методів і форми організації акту впливу, включаючи характер взаємин, стиль керівництва та інше;

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 і рівень розвитку студентів, різного роду тимчасові випадкові умови і т. д.).

4. Структурні елементи педагогічного процесу перебувають у найрізноманітніших зв'язках і відношеннях між собою. Причому ці зв'язки і відношення можуть бути випадковими і необхідними, суб'єктивними і об'єктивними, позитивними і негативними та ін.. Виявити діючі тут закономірності – справа надзвичайно складна, але можлива і вкрай необхідна, адже від характеру акцентів на різних елементах або їх сполученнях залежить характер педагогічного процесу в цілому, його ефективність. Виявленню цього типу закономірностей сприятиме аналіз виховного процесу в його розвитку й рухові, внутрішній динаміці, саморухові. Цієї мети ми можемо досягнути через розкриття рушійних сил виховання [1, с. 359–360].

Тільки збагнувши закони і закономірності навчання, світи і виховання, спираючись на їхні вимоги, можна успішно вирішувати завдання, пов'язані з підготовкою висококваліфікованих фахівців.

Педагогічні закони виступають теоретичною формою знання, що відображає об'єктивні зв'язки між явищами практики виховання, навчання і освіти. Вони є різновидом суспільних законів. Наукові закони відображають об'єктивні, необхідні, стійкі, загальні і суттєві, повторювальні за однотипних умов зв'язки і відношення явищ чи процесів дійсності або їхніх різних сторін.

Специфіка педагогічних законів і закономірностей, подібно до всіх суспільних законів, вбачається насамперед у тому, що вони (на відміну від законів природи) виявляються тільки через свідому діяльність учасників педагогічного процесу. Дія педагогічних законів і закономірностей завжди скеровується свідомим наміром, волею, певною метою вихователів і вихованців і тому не можлива поза їхньою діяльністю.

Заслуговує на увагу те, що А. М. Алексюк грунтовно розкрив сутність педагогічних відносин. Сутність яких, стверджував вчений, полягає в тому, що виховально – освітні стосунки (відношення) можуть виникати завдяки тому, що попередньо вони проходять через людську свідомість, включаючись у систему суспільних відносин [2, с. 31].

Анатолій Алексюк сформулював деякі закономірності педагогічного процесу:

1. Існує постійно діючий зв'язок між закономірностями розвитку індивіда та суспільного розвитк, неможливо зрозуміти сутність педагогічних закономірностей. Виховання як суспільне явище підпорядковане загальним закономірностям суспільного розвитку. Чим свідоміше й успішніше ми використовуватимемо, організовуючи виховання, соціальні, матеріальні й духовні умови суспільства, що розвивається, тим ефективнішою буде наша педагогічна діяльність щодо підготовки фахівців. Якщо ж указані звя'зки діятимуть спонтанно, поза нашою свідомістю й волею, педагогічний процесс буде менш успішним, а на його шляху виникатимуть непередбачувані перешкоди.

2. Вирішальною умовою високої ефективності педагогічного процесу і в цьому нас переконує практика, є встановлення постійного тісного зв'язку конкретної мети навчання і виховання із загальною суспільно зумовленою метою виховання. Наявність тісного зв'язку між метою процесом і результатом виховання – важлива педагогічна закономірність.

3. У сфері педагогічної діяльності цілі виховання і навчання мають бути оптимальні (не завищені й не занижені) і зрозумілі для всіх учасників педагогічного процесу. Цільові педагогічні

настановлення будуть сприйняті окремими суб'єктами, студентськими й педагогічними колективами лише тоді, коли пов'язуватимуться з їхніми інтересами, потребами й прагненнями, хвилюватимуть їх. Це найважливіша психологічна умова позитивної дії закономірного зв'язку між педагогічних впливом і активною діяльністю студентів, яка сприяє їхньому загальному і професійному розвитку, формуванню студентських колективів.

4. Дуже важливою педагогічною закономірністю є постійно існуюча необхідність створення умов для спішного переведення (трансформації) зовнішніх впливів у внутрішню позицію (роботу) студентів. Психологами встановлено, що розвиток особи завжди детермінований середовищем, діяльністю й спілкуванням. Однак цей процес «переходу» зовнішнього у внутрішнє відбувається не автоматично, а, насамперед, шляхом переломлення зовнішнього впливу в набутому особистому досвіді. У кожного студента є власний, індивідуальний фонд набутого досвіду, власні індивідуальні особливості емоцій, волі, пізнавальних процесів, мотивів, потреб тощо. Через ці внутрішні чинники і відбувається трансформація зовнішнього впливу. Зрозуміло, що ця трансформація індивідуальна – в одного вона відбувається так, в іншого – інакше. Ось чому, зберігаючи цю індивідуальність, треба розвивати в ній все позитивне. Нам не потрібен якийсь «середній спеціаліст», «середня особистість». Серед педагогів вищої школи нерідко точаться дискусії щодо поняття «середнього студента». Але поки що нікому не вдалось визначити, що при цьому мається на увазі.

5. Установлено, що на ступінь розвитку активності та самостійності студентів і студентських колективів багато в чому впливає стиль педагогічного керівництва викладачів, рівень їхньої педагогічної майстерності. Тут, безумовно, існує закономірний зв'язок.

А. М. Алексюк досить доцільно наводить твердження А. Макаренка, які полягають в тому, що вимогливість, довір'я і повага до особистості, готовність допомогти молодій людині, обстановка високої моралі – ці та інші характеристики педагогічного керування сприяють створенню умов співробітництва, готовності до подолання труднощів, співпереживань тощо [1, с. 362].

В дослідженнях А. М. Алексюка простежується також закономірний зв'язок між єдністю вимог до вихованців єдністю їхнього розвитку. Єдність педагогічних вимог передбачає необхідність узгодженого співробітництва різних вихователів і вихованців сил (академгрупа, курс, деканат, кафедра); узгодження мети, змісту, методів виховання; спільне підбиття підсумків на основі досягнутих результатів. Педагогічний процес має бути цілісним. Чим це викликано? На це запитання найкраще відповісти словами А. Макаренка: «Людина не виховується частинами» [4, с. 11]. Так видатний педагог сформулював один із найважливіших законів педагогіки, що потребує узгодженості в діях усіх вихователів, усіх засобів впливу на вихованців. Успіх педагогічного процесу багато в чому визначається тим, наскільки тісно пов'язані між собою мета, зміст і методи виховання і навчання [1, с. 363].

Необхідно забезпечити чітку узгодженість між диференційованою оцінкою результатів досягнутого і певною метою виховання. Ця необхідність визначається об'єктивним закономірним зв'язком: « процес-результат-нова мета» або «мета – процес-результат – нова мета». Як зазначає Анатолій Алексюк, мета і результати

не завжди збігаються. Мета виховання, наприклад, досягнута, але виховальні можливості виявилися невичерпними і навпаки, мета виховання досягнута лише частково, але повніше реалізовані виховальні можливості; це дає змогу сформулювати нову мету, для постановки не було можливостей [1, с. 363].

Тут вчений зауважує, що педагогу враховувати у своїй практичній діяльності педагогічні закони і закономірності нелегко. Це зумовлено винятковою складністю взаємодії педагогічного процесу. А. Алексюк називає деякі з них: » 1. У процесі виховання сильним є вплив випадкових чинників, які практично неможливо реально прогнозувати. 2. Фактично не повторюються умови виникнення того чи іншого явища чи факту; у разі ж виявлення зовні одного й того ж факту, скажімо, у поведінці кількох студентів, кожен із них не може оцінюватись однаково, оскільки в кожному конкретному випадку такий факт може бути спричинений різними мотивами. 3. Психологія людини така, що рідко кому з дорослих подобається бачити себе в ролі вихованців, звідси його постійний – свідомий чи несвідомий – опір, протидія суб'єктові впливу. 4. Надзвичайно важко вимірювати результат виховання. 5. Досить складно контролювати умови, що детермінують ті чи інші результати виховання» [1, с. 364].

Усе вище сказане свідчить про надзвичайну динамічність і складність педагогічного процесу. Практично нескінченна кількість варіантів поведінки вихованців надто ускладнює вироблення якихось загальних алгоритмів виховання, хоча їх принципова можливість доведена. Усе це робить педагогічну діяльність глибоко творчою, а педагогічну майстерність – конче необхідною властивістю кожного педагога. Проте бути необхідним не означає бути достатнім. Творчість і педагогічна майстерність ґрунтуються і на педагогічній теорії, їхніми регуляторами виступають принципи виховання.

Питання про сутність і кількість принципів виховання – одне з найменш розроблених у педагогіці. У деяких філософських працях ми читаємо, що принципи – як суто гносеологічне явище – не можуть мати і не мають самостійного значення. Принципи завжди містять у собі фундаментальне значення законів, а наукова теорія підносить той чи інший закон до рангу наукового принципу. У цьому розумінні «закон», «закономірність» і «принципи» – одноступеневі поняття [2, с. 31-35].

Висновки. Таким чином, ми зрозуміли, що в навчально-виховному процесі діють важливі закономірності, що виражають зв'язки між усіма компонентами педагогічної системи. Закономірності встановлюють динаміку досягнення стабільно високих результатів виховання, навчання; показують залежність їх від середовища, спадковості і виховання; розкривають зв'язку між діяльністю вчителів і діяльністю учнів; враховують залежності між найважливішими факторами виховання. Їх дія в практичному педагогічному процесі потрібно враховувати на кожному кроці.

Література:

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. Принцип, закономірність, закон у педагогіці // Рад.шк. – 1980. – № 12. – С. 31–35.

3. Підласий І. П. Закономірності навчання підвищення якості знань учнів: методичний матеріал / І. П.Підласий ; – К.: Знання, 1981. – 48 с.

4. Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 1. – С. 567

Березуцкий В. И.
доцент кафедры пропедевтики внутренней медицины
ГУ «Днепропетровская медицинская академия»

РЕЦЕПТ ИДЕАЛЬНОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ

Аннотация: В статье отражен опыт использования возможностей современных педагогических методик и мультимедийной техники для повышения эффективности лекций на кафедре пропедевтики внутренней медицины ГУ Днепропетровская медицинская академия. Приведены примеры способов мотивации студентов во время лекции, намечены направления дальнейшего совершенствования клинических лекций.

Анотація: У статті висвітлено досвід використання можливостей сучасних педагогічних методик і мультимедійної техніки для підвищення ефективності лекцій на кафедрі пропедевтики внутрішньої медицини ДЗ Дніпропетровська медична академія. Наведено приклади способів мотивації студентів під час лекції, намічені напрямки подальшого вдосконалення клінічних лекцій.

Summary: The article describes the experience of using the capabilities of modern teaching methods and multimedia technology to improve the efficiency of lectures at the Department of Internal Medicine propaedeutics Dnipropetrovsk State Medical Academy. Examples of ways to motivate students during lectures, scheduled areas for further improvement of clinical lectures.

Лекция – одна из основных форм учебного процесса, на ее долю в учебном плане клинических дисциплин приходится от 30 до 50% аудиторных часов. Однако, эффективность лекций (доля усвоенной слушателями информации) по данным различных авторов колеблется от 5 до 30% [1, 2]. Такое несоответствие между затраченным временем и полученным полезным результатом определяет высокую актуальность проблемы. Проблеме посвящено множество работ, рассматривающих различные ее аспекты [3, 4, 5]. Данная статья имеет своей целью анализ современных возможностей повышения эффективности лекций на примере пропедевтики внутренних болезней – одной из самых консервативных дисциплин в системе высшего медицинского образования.

Кафедра пропедевтики внутренней медицины в Днепропетровской государственной медицинской академии существует с 1917 года. Предмет «введение в специальность» обучает основам диагностики при помощи физикальных методов исследования (осмотр, пальпация, перкуссия, аускультация), а лабораторные и инструментальные справедливо называются и считаются «дополнительными». Поэтому тематика и содержание лекций со времени формирования дисциплины существенно не изменились, что легко заметить при знакомстве с «Клиническими лекциями» С.П. Боткина 1866 года [6], Г.А. Захарьина 1910 г. [7], Н.М. Богданова 1910 [8], М.Г. Курлова 1924 г [9]. Методики обследования больного, изучаемые студентами в курсе пропедевтики, изложены в книгах В.П. Образцова «К физическому исследованию желудочно-кишечного канала и сердца» 1912 г. [10] и Н.Д.Стражеско «Основы физической диагностики заболеваний брюшной полости» 1924 г. [11], и приводятся в современных учебниках без существенных изменений [12]. Таким образом, современный преподаватель, имея в распоряжении совершенные по своему содержанию лекции, работает г.о. над формой подачи материала.

Восприятие материала лекции слушателями всегда зависело от мастерства лектора, от его способности заинтересовать, или как сейчас говорят – мотивировать, аудиторию. При отсутствии таких качеств лекция сводится к монотонному зачитыванию текста, эффективность падает до 1-2%. Избавление от такой зависимости видится не только в тщательном кадровом отборе и необходимости непрерывного совершенствования педагогического мастерства самого преподавателя [13], но и в использовании возможностей мультимедийной техники и современных педагогических методик. Вопрос сводится к созданию алгоритма применения этих средств, гарантирующего удержание интереса основной части аудитории на протяжении всего лекционного занятия – своего рода ***рецепта идеальной лекции***. Уместным представляется сравнение не только с медицинским, но и с кулинарным рецептом: из одних и тех же ингредиентов при помощи различных способов обработки и оформления можно получить совершенно разные блюда. Причем различие может быть не только по внешнему виду и вкусовым качествам, но и по возможности его усвоения и полезным свойствам. Преимущества такого рецепта бесспорны: при его наличии результат гарантирован даже начинающему лектору.

Первым ингредиентом такого рецепта является обеспечение студентов конспектом лекции, желательно – электронным и заранее. Как только электронный конспект лекций стал доступен для скачивания с сайта кафедры всем желающим, эффективность лекции увеличилась до 30%. Ранее студенты большую часть лекции тратили на механическое переписывание, во время которого комментарии лектора уже не воспринимаются – в полном соответствии с законами взаимодействия зрительного и слухового анализаторов [14]. Кардинально и очень позитивно изменилось как отношение студентов к лекции, так и поведение на самой лекции. Вместо привычного «*мона помедленнее пожалста, я записую*» студенты стали активно задавать вопросы и охотно принимать участие в дискуссии. Улучшился контакт с аудиторией, повысилась интерактивность лекции. Многие студенты целенаправленно стали знакомиться с лекцией заранее. Такая педагогическая методика получила название «опережающей самостоятельной работы студентов при подготовке к лекционным занятиям» и уже доказала свою высокую эффективность [15]. Электронные конспекты лекции показали еще одно важное и бесспорное преимущество: минимальные затраты времени на коррекцию и размещение на сайте. Если на написание, издание и распространение бумажных методических рекомендаций и конспектов среди студентов уходят месяцы, то электронные версии – за минуты. Коррекцию электронных конспектов при необходимости можно делать даже ежедневно. Следующим логичным шагом должно быть создание форума с веткой по каждой из лекций, где студенты могли бы задавать интересующие их вопросы.

Второй ингредиент – мультимедийная техника. Ингредиент ключевой, на котором базируется успешное применение остальных составляющих рецепта. Сейчас ни у кого уже нет сомнений, что это – не роскошь, а средство подачи информации. Средство очень мощное и его эффект во многом зависит от грамотного применения. Использование мультимедийной системы с большим экраном и тщательная работа над видеоматериалом (контрастные слайды с крупным шрифтом, фото и видео высокого разре-

шения) позволили обеспечить отличную видимость с последнего ряда даже для студентов со слабым зрением. Аудиосистема средней мощности обеспечила отличный звук как голоса лектора (радиомикрофон), так и мультимедийного проигрывателя. Так удалось избежать возможных негативных сторон мультимедийного оснащения [16].

Мультимедийная техника облегчила реализацию традиционных возможностей клинической лекции и открыла такие преимущества, о которых раньше можно было только мечтать [17]. Интерактивность лекции, обеспечивающая обратную связь со слушателями – необходимое условие ее эффективности. Педагогам для ее реализации приходится прибегать к самым разным ухищрениям, вплоть до использования целого компьютерного комплекса «аудиторной системы обратной связи» [18]. Обратная связь со студентами на кафедре пропедевтики внутренней медицины позволяет оценить эффективность лекций достаточно легко и главное – быстро, что очень важно для оперативной коррекции. Специфика организации учебного процесса предполагает, что лекционные и практические занятия по одной теме совпадают во времени (проходят в один и тот же день). В ходе проведения практического занятия преподаватель, хорошо знакомый с содержанием лекции, выясняет, какую часть материала усвоило большинство студентов. Единой методики оценки эффективности лекции не существует, тем более – для клинических дисциплин, поэтому именно такой вариант является наиболее простым и надежным [3]. Обучение на кафедре проходят студенты всех факультетов ВУЗа, поэтому одна и та же лекция читается 5-7 раз в неделю (количество «потоков» год от года меняется в зависимости от набора). Это во многом способствует совершенствованию как самой лекции, так и лекторского мастерства. Творческий лектор, внося ежедневно необходимые изменения в соответствии с полученными результатами, обычно добивается совершенства к 4-5-му повторению. Распределение учебного материала между лекционными, практическими и самостоятельными занятиями, планируется с учетом принципа интеграции этих форм, что исключает дублирование материала [19].

В первую очередь при построении алгоритма изложения лекционного материала были использованы когнитивные технологии обучения [20], также в значительной степени упростилось применение методик нейролингвистического программирования [21]. Классический элемент лекции в виде «обсуждения клинического случая», всегда вызывающий активный интерес слушателей [22], был избавлен от присущих ему недостатков и доведен до совершенства благодаря кропотливо подготовленному видео-аудиоматериалу. Из самого дальнего угла лекционного зала можно слышать и видеть в деталях весь ход диагностического поиска (включая данные дополнительных методов исследования). Демонстрация больного на лекции с ее этико-деонтологическими и техническими проблемами явно не выдерживает сравнения. Возможность вовлечь в обсуждение и активизировать мышление всех присутствующих поднимает этот интерактивный способ подачи материала на принципиально новый уровень [23].

Третий ингредиент рецепта – зрелищность. Мультимедийная техника революционно расширила возможности еще одного мощного средства мотивации: демонстрация семиотики заболеваний и клинических ситуаций, ярко отра-

женных в кинофильмах, литературных произведениях, картинах художников. Даже двухминутный эпизод, вырванный из контекста фильма «Любовь по правилам и без» 2003 г. реалистично показывает клинику инфаркта миокарда, анамнез и особенности лечения (взаимодействие нитратов и виагры). Такие яркие фрагменты навсегда запоминаются студентами и мощно мотивируют их к расширению познаний, что и является одной из самых главных задач лекции в системе медицинского образования [24]. «Записки юного врача» М.А. Булгакова и «Записки врача» В.В. Вересаева по своей наглядности и практической ценности справедливо считаются настольной книгой начинающего доктора [25]. Грамотная подборка произведений позволяет мотивировать студентов как к учебе, так и к повышению своего культурного, общеобразовательного уровня. Задача клинической кафедры состоит не только в обучении студентов техническим приемам диагностики, но и в воспитании творческой, всесторонне развитой личности [26].

Четвертый ингредиент – продуманное чередование форм подачи материала и способов стимуляции интереса слушателя позволяет в течение всей лекции удерживать внимание большей части аудитории и добиваться максимальной эффективности. К. Станиславский в книге «Работа актера над собой» писал *«между каждым сконцентрированным на чем-либо моментом внимания и следующим моментом внимания у здорового человека есть интервал отдыха, осознания».* Он выделял три круга внимания: малый, средний и большой, и советовал переходить с одного на другой с целью удержания внимания.

Подводя итог анализу возможностей повышения эффективности клинической лекции, можно сказать, что успех лежит на пути интеграции традиционных и инновационных методов [27].

Литература:

1. Полякова М. В. Секреты хорошей лекции// Образование и наука. 2008. № 5. С. 118-131.
2. Денисова В. Ю., Карлаш А. Е. Лекция как основная форма организации обучения в высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 4-2. С. 434-437.
3. Трошин В. Д. Пути повышения эффективности клинической лекции // Медицинский альманах. 2008. № 4. С. 24-28.
4. Семёнова И. В. К вопросу об эффективном проведении лекции в учебном заведении // Успехи современного естествознания. 2013. № 5. С.89.
5. Васильев В. С. Роль и место лекции в учебном процессе в высшей медицинской школе в современных условиях // Журнал ГрГМУ. 2009. № 2. – С. 224-226.
6. Боткин С.П. Курс клиники внутренних болезней и клинические лекции. М. «МЕДГИЗ», 1950. – 210 с.
7. Захарьин Г.А. Клинические лекции и избранные статьи. М. 1910. – 189 с.
8. Богданов Н. М. Клинические лекции. М. 1910. – 104 с.
9. Курлов М. Г. Клинические лекции по внутренним болезням. Томск; 1927
10. Образцов В.П. К физическому исследованию желудочно-кишечного канала и сердца / Киев: Изд.студентов-медиков, 1912. – 260с.
11. Стражеско Н.Д. Основы физической диагностики заболеваний брюшной полости. Одесса, 1924 – 196 с.
12. Ковалева О.М., Сафаргалина-Корнилова Н.А. Пропедевтика внутрішньої медицини, К., 2010 – 720 с.
13. Емелина Л. П. Некоторые аспекты преподавания // Международный журнал экспериментального образования. 2011. №11. С.79-80.
14. Гиппенрейтер Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. 2008 – 704 с.

15. Полицинская Е. В., Полицинский Е. В. К организации опережающей самостоятельной работы студентов при подготовке к лекционным занятиям // МНКО . 2011. №1. С. 236-239.

16. Шкурупій Д. А. Мультимедійні технології в навчальному процесі медичного ВИШу // Вісник проблем біології і медицини . 2014. № 4. С. 44-47.

17. Васильев В. С. Мультимедийное обеспечение лекций на клинической кафедре: плюсы и минусы // Журнал ГрГМУ . 2005. № 3. С. 254.

18. Егоров А. Н., Стариченко Б. Е. Управление учебной деятельностью студентов на лекциях с ипользованием аудиторной системы обратной связи // Педагогическое образование в России . 2012. № 5. С. 60-67.

19. Плетнев А. В., Кочукова М. В. Особенности интеграции чтения лекций и семинарских занятий проблемного характера в медицинском ВУЗе // Инновации в науке . 2014. № 39. С. 135-140

20. Кизима Н. В. Опыт использования когнитивных технологий обучения студентов на клинической кафедре // ЗМЖ, 2012. № 6. С. 97-99.

21. Кузьмин М. Ю., Козлова Н. М. Использование техник нейролингвистического программирования при подготовке лекций для студентов медицинских ВУЗов // Сиб. мед. журн. 2010. № 7. С. 56-57.

22. Корольчук И. С. Лекция в формате «Обсуждение клинического случая» как инновационная форма обучения врачей // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 4-1. С. 134-136.

23. Гришина О.В. Организация лекционных занятий студентов с использованием интерактивных методов обучения // Инновационная наука . 2015. № 7-2. С. 88-92.

24. Бойко А. В. Проведение лекционных занятий как фактор мотивации к изучению медицинских дисциплин // Смальта. 2014. № 5. С. 107-110.

25. Бородина М. А. «Записки врача» В. В. Вересаева как настольная книга начинающего доктора // ОНВ . 2008. № 1-65. С. 73-77.

26. Ионов А. Ю. Пути оптимизации учебной и воспитательной работы на кафедре пропедевтики внутренних болезней // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 10. С. 145-148.

27. Скибицкий В. В., Породенко Н. В., Фендрикова А. В., Скибицкий А. В. Традиционные и инновационные методы в подготовке студентов высших медицинских учебных заведений // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 268-275

Вахняк Н. В.
старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У МОЛОДИХ СІМЕЙ

Анотація: У статті розглядається мотиваційно-ціннісний критерій як необхідна умова формування культури батьківства молодих сімей. Розкрито сутність поняття критерій, визначено показники та методики мотиваційно-ціннісного критерію.

Аннотация: В статье рассматривается мотивационно-ценностный критерий как необходимое условие формирования культуры родительства молодых семей. Раскрыта сущность понятия критерий, определены показатели и методики мотивационно-ценностного критерия.

Summary: The article discusses the motivational value criterion as a necessary condition of forming the culture of parenting young families. The essence of the notion of criterion, identify indicators and methods of motivational value criterion.

Докорінні зміни і трансформації в українському суспільстві значною мірою вплинули на становлення молодої сім'ї. Сьогодні вона перебуває у кризовому стані, що характеризується зростанням психологічної напруги, збільшенням кількості стресових ситуацій, відмовою від усталених цінностей і появою нових. Усе це негативно позначилося на змісті внутрішньо-сімейних стосунках, трансформації світоглядних цінностей, побудові батьківсько-дитячої взаємодії. Таким чином виниклі труднощі соціалізації призвели молоду сім'ю до неготовності виконання батьківських функцій та низького рівня культури батьківства. Отже, означена тема є актуальною й потребує детального розгляду.

Результати теоретичного аналізу літературних джерел свідчать про тенденцію зростання наукового інтересу до різноманітних аспектів проблеми формування культури батьківства у молодих сімей. Значну роль у контексті даного дослідження становить мотиваційно-ціннісний критерій формування культури батьківства у молодих сімей, який на сьогодні залишається одним із невирішених повністю питань у сімейному вихованні.

У своєму дослідженні ми спираємось на підходи таких науковців: А. Арбузова, Є. Аркіна, О. Арсеньєва, К. Асатурової, І. Бестужев-Лада, О. Бондаревської, Л. Буніної, Т. Веретенко, І. Гребенникова, Л. Григоряна, М. Ерміхіної, Л. Ковінько, Г. Лактіонової, Ю. Левков, Л. Левшина, Р. Овчарової, Т. Панфілової та ін.

Науковому осмисленню проблеми формування культури батьківства сприяють праці західних дослідників: А. Адлера, Т. Гордона, В. Сатир, Ю. Хамеляйнена, S. Goodman, L. Davidoff, D. Dobson, P. Laslett, D. Morgan та ін.

Зазначаємо, що проведені дослідження вчених викликають неабиякий інтерес щодо формування культури батьківства у молодих сімей.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів дослідження проблеми мотиваційно-ціннісного критерію у формуванні культури батьківства молодих сімей; розкритті сутності поняття «критерій».

Оскільки мова йде про мотиваційно-ціннісний критерій формування культури батьківства у молодих сімей, специфіка нашої дефініції вимагає, визначення сутності поняття «критерій». У наукових доробках різного рівня (дисертаціях, монографіях, статтях та інших публікаціях) поняття «критерій» тлумачиться по різному.

Досить повно, на нашу думку, окреслює сутність критерію О. Василенко – це показник, стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість з еталоном [2, с. 51]. Безперечно, слушним є твердження А. Галімова, у якому критерій це певна якість, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння, де виявляється сформованість, та рівень прояву певних показників [4, с. 93].

Водночас, на думку С. Гончаренко, сутність поняття «критерій» заключає у собі показники, що поєднують методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез [7, с. 181].

Досліджуючи сутність поняття «критерій», ми розуміємо його багатоплановість. Особливий інтерес викликають праці Л. Комарової та Є. Суворової, що розкривають критерій як ознаку, на підставі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило [16].

Важливим для нашого наукового пошуку є науково-методичні розвідки Р. Чубук щодо ролі та сутності поняття «критерій». Дослідник визначає його як набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу мати судження про його стан, рівень розвитку та функціонування [17, с. 255].

Трактуючи думку вченого-дослідника Є. Рапацевич, критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь; умовно прийнята міра, що дає змогу здійснити вимірювання об'єкта і на підставі цього дати йому оцінку [14, с. 271].

Дуже близьким, на наш погляд, до визначення Є. Рапацевич є твердження С. Сисоєва – ознаки, на яких здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта, явища, що визначають реальний стан, рівень сформованості об'єкта [16].

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення поняття «критерій», на нашу думку, більш доречними у нашому дослідженні є трактування Є. Рапацевич та С. Сисоєва. Тому, спираючись на окреслені вище наукові підходи, можна зазначити, що критерій повинен відбивати динаміку якості досліджуваного. Слід відмітити, що критерії тісно взаємопов'язані з показниками.

Особливий інтерес викликають праці І. Грязнова, О. Луцького Н. Петренка, М. Сметанського [5; 8; 12]. На їх думку, показник є складовою частиною критерію, де зміст критерію за своїм обсягом повинен бути ширшим, ніж зміст показника. Як відзначає у своїх доробках О. Василенко, показник, як компонент критерію, що є конкретним проявом однієї зі сторін об'єкта, за допомогою якої можна встановити наявність або відсутність риси, ступінь її розвитку [2, с. 51].

Слід зазначити, що показникам у діагностичній роботі відводиться істотна роль. Завдяки їм ми маємо можливість проаналізувати рівень сформованості культури батьківства у молодих сімей, простежити динаміку змін у виховному потенціалі сім'ї, оптимізувати процес взаємодії ДНЗ з родиною та звести до мінімуму помилки батьків у вихованні дітей.

Мотиваційно-ціннісний критерій являє собою бажання оволодіти способами й прийомами виконання дій, що дають

змогу зрозуміти суть проблеми молодої сім'ї, яка стоїть перед ними, на основі чого конструювати й продуктивно вирішувати конкретні завдання. Вказаний критерій характеризується сформованістю власної системи цінностей молодої сім'ї, сформованістю ставлення до батьківських обов'язків та ролі батьків у вихованні дітей.

Історичний екскурс вивчення мотиваційно-ціннісного критерію свідчить, що теоретико-методологічні підходи до розгляду феномену «мотивація» привернули увагу багатьох науковців. Наукові розвідки зазначають, що мотивація це: сукупна система процесів, які спонукають і відповідають за діяльність (В. Вілюнас [3]), сукупність факторів, які підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку особистості (Ж. Годфруа, К. Мадсен [6]), процес дії мотиву та механізмів, який визначає виникнення, спрямування та способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян [9]), процес психічної регуляції конкретної діяльності людини (М. Магомед-Емінов [11]), сукупність мотивів, спонукання, які викликають активність організму та визначають її спрямованість (К. Платонов [15]) та ін.

Сьогодні науковці розглядають мотивацію з різних сторін:

– по-перше, як систему мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки;

– по-друге, як всі види збуджень (мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, ідеали);

– по-третє, як сукупність мотивів, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки;

– по-четверте, як процес психічної регуляції конкретної діяльності; як сукупність процесів, що відповідають за збудження і діяльність;

– по-п'яте, як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності тощо.

Дослідження мотиваційного критерію висвітлено в роботах зарубіжних та вітчизняних вчених. У наукових розвідках Р. Гарднера і У. Ламберта зустрічаємо детальне вивчення цієї проблеми. Вони виокремили інструментальну та інтегративну складові мотиваційного критерію [18, с. 47].

Інструментальна складова – це бажання оволодіти комунікативними вміннями для певних практичних цілей. Необхідно зауважити, що ця категорія має і негативні фактори. Наприклад: страх перед невдачею у виконанні батьківських функцій. Інтегративна ж складова забезпечує можливість активної участі у вихованні дитини та співпраці з педагогічним колективом дошкільного навчального закладу.

В ході теоретичного аналізу розкрито багатоаспектність підходів до мотиваційного процесу, визначено показники мотиваційного критерію сформованості культури педагогічної взаємодії: наявність пізнавального інтересу до психології спілкування, наявність пізнавально-комунікативних потреб (за І. Зимньою [11]); наявність внутрішніх мотивів до засвоєння комунікативної лексики; бажання підвищити рівень культури спілкування.

На нашу думку, ці показники найповніше висвітлюють всі складові мотиваційно-ціннісного критерію (когнітивні, емоційні, вольові) та набувають стійкості за наявності позитивного ставлення і готовності молодих сімей до педагогічної взаємодії.

Вважаємо за потрібне підкреслити, що визначення мотиваційно-ціннісного рівня готовності молодих батьків до

виховання дітей є важливим критерієм в оцінці системи роботи дошкільних навчальних закладів з формування культури батьківства у молодих сімей.

З огляду на специфіку проблеми дослідження, у вивченні мотиваційно-ціннісного критерію, слід звернути увагу на становлення та розвиток потреб сім'ї. Становлення батьківства, перш за все, передбачає фізичну, психологічну, соціальну зрілість людини й спирається на сформовану зрілу ідентичність та автономність особистості (теорія ідентичності Еріксона) [1 ,с. 49].

Як відзначають у своїх напрацюваннях Р. Овчарова, М. Ерміхіна, батьківство є інтегральним психологічним утворенням, в структуру якого входять: сімейні цінності, батьківські настановлення та очікування; батьківські почуття, відповідальність, становлення, батьківська позиція й стиль виховання [10; 13].

Отже, з метою ґрунтовнішого розгляду окреслимо мотиваційно-ціннісний критерій та його показники (див. таблиця 1).

Коментуючи таблицю зазначимо, що мотиваційно-ціннісний критерій розглядався нами, як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність молодої сім'ї у формуванні батьківства; усі мотиви, потреби, стимули, які спонукають поведінку батьків; процес формування мотиву та сукупність цінностей, інтересів, знань, уявлень щодо себе як батьків, реалізовану у всіх проявах поведінкової складової сім'ї.

Важливим у контексті визначеного критерію є: ціннісні орієнтації молодої сім'ї у становленні особистості, батьківські установки, очікування, ставлення до дитини, почуття, стиль батьківсько-материнської поведінки, батьківські позиції та відповідальність за розумовий, соціальний та особистісний розвиток своєї дитини.

Тому спираючись на окреслене вище до головних показників критерію відносимо: готовність молодої сім'ї до батьківської ролі, їх потреба у турботі про дитину; сформованість ціннісного ставлення до дитини та сімейних цінностей; мотиваційна установка молодої сім'ї на підвищення рівня психолого-педагогічної культури, поглиблення знань, умінь та навичок у вихованні дитини; спрямованість батьків на формування свідомого розуміння власної відповідальності за результат виховання дитини.

Таблиця 1

Критерій	**Показники**	**Методики**
Мотиваційно-ціннісний	− готовність молодої сім'ї до батьківської ролі, потреба у турботі про дитину; сформованість ціннісного ставлення до дитини, сімейних цінностей; − мотиваційна установка молодої сім'ї на підвищення рівня психолого-педагогічної культури, поглиблення знань, умінь та навичок у вихованні дитини; − спрямованість батьків на формування свідомого розуміння власної відповідальності за результат виховання	Діагностика батьківського ставлення (А. Варга і В. Столін); Діагностика сімейних взаємовідносин за Е. Ейдеміллер, В. Юстицкіс

Резюмуємо: Здійснений нами аналіз мотиваційно-ціннісного критерію показав, що формування культури батьківства потрібно розпочинати з усвідомлення особистісного самовдосконалення, яке формується через потребу у батьківстві, батьківських почуттях; батьківських настановленнях та очікуваннях; батьківських відносин й стилю виховання. Ми дійшли висновку, що означений критерій відіграє ключову роль у формуванні культури батьківства у молодих сімей.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні традиційних та нетрадиційних форм взаємодії з батьками, впровадженні їх в систему роботи дошкільного навчального закладу з формування культури батьківства у молодих сімей.

Література:

1. Бевз Г. М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри. Монографія / Г. М. Бевз. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. -352 с.

2. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / Василенко Олена Миколаївна. – Хмельницький, 2009. – 301 с.

3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Витис Казиса Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 285 с.

4. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький: Видво Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.

5. Галузяк В. М. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.

6. Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. / Жо Годфруа; пер. с франц. Н. Н. Алипова, А. В. Пегелау и др.; под ред. Г. Г. Аракелова. – М.: Мир, 1992. – 496 с.

7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

8. Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: дис. д-ра пед. наук: 13.00.07 / І. О. Грязнов. – Хмельницький, 2005. – 470 с.

9. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность / Инна Аршавировна Джидарьян. – М.: Наука, 1976. – 190 с.

10. Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук 19.00.07/ Мария Олеговна Ермихина. Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Казанский гос. техн. ун-т им. А. Н. Туполева. – Казань, 2004.

11. Зимняя И. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

12. Луцький О. Л. Критерії, показники і рівні сформованості управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України / О. Л. Луцький // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Сер.: «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. / голова редкол. В. І. Шахов. – Вінниця: Планер, 2011. – Вип. 36. – С. 241-246.

13. Овчарова Р. В. Психология родительства: [учебн. пособие] / Раиса Викторовна Овчарова. – М.: Московский психолого-социальний институт, 2006. – 496 с.

14. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с

15. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

16. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.

17. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів [Електронний ресурс] / Р. В. Чубук. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nznuoa/psykhology/2008_11.pdf#page=253.

18. Gardner R. C. Attitudes and Motivation in Second / R. C. Gardner, W. E. Lambert // Languages Learning. – Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1984. – P. 47-89.

Гладушина Р. М.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики перекладу германських та романських мов
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

ПАРАДИГМА ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

Анотація: У статті розглядається концептуальні підходи до реформування національної системи вищої освіти в контексті здобутків європейського освітнього простору. Аналізуються основні тенденції і критерії розвитку вищої освіти як в міжнародних, глобальних, так і в національних аспектах.

Аннотация: В статье рассматриваются концептуальные подходы к реформированию национальной системы высшего образования в контексте достижений европейского образовательного пространства. Анализируются основные тенденции и критерии развития высшего образования как в международных, глобальных, так и в национальных аспектах.

Summary: The article deals with the conceptual approach towards the reforming of national higher educational system in the context of the achievements of the European educational area. Basic tendencies and criteria of the higher educational development both in international, global and national aspects are analyzed.

Постановка проблеми та її актуальність. Створення загальноєвропейської системи вищої освіти зумовило розробку її нової парадигми – парадигми освіти XXI століття.

У тексті Болонської декларації говориться про розвиток відносин з іншими європейськими країнами, про потребу створення більш досконалої Європи, а громадян Європи – більш компетентними та з розумінням європейських цінностей і приналежності до загального і культурного простору. Також зазначається, що мірилом життєздатності й ефективності будь якої цивілізації може бути ії привабливість для інших країн. На наш погляд, роль освіти у розв'язанні цих питань незаперечна.

В першу чергу програми Болонського процесу мають на меті удосконалення освітньої системи для задоволення потреб сучасної особистості.

Вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства також виступає гарантом індивідуального розвитку, сприяє формуванню інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на мікро- і макроекономічному рівнях повинні гармонійно поєднуватися з модернізацією освіти, щоб задовольнити потреби й прагнення молодих людей.

Вирішення соціальних та економічних проблем, що стоять перед вищою освітою, буде залежати від того, чи вдасться забезпечити максимальну мобілізацію можливостей і реалізацію здібностей кожної людини як суб'єкта діяльності. Кожен член суспільства повинен бути максимально пристосований до професійної діяльності за рахунок максимального використання індивідуальних здібностей.

Оскільки освіта перетворює країну на самостійну та сильну державу, забезпечує формування цілеспрямованого покоління, яке здатне проявлятися адекватно й вирішувати численні проблеми, вона об'єктивно є однією з найвищих цінностей особистості й суспільства, виступає передумовою їх існування і розвитку.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Болон-

ський процес європейського реформування вищої освіти, що розпочався у 1999 році, поставив перед країнами-учасниками низку завдань стосовно організації освітнього простору, наукових програм та управління вищими освітніми закладами. Вперше в світі вдалося від декларативного характеру глобальних реформ перейти до великомасштабного втілення в життя сторіччями напрацьованого і надбаного досвіду багатьох поколінь.

Вхід України в Болонський процес, імплементація та інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір потребує вирішення наступних завдань:

– оновлення та реформування освітнього простору відповідно до реалій сучасного життя;

– дискретне оновлення знань і навичок з переорієнтацією та перепідготовкою, а також з розвитком загальної культури;

– проведення роботи по узгодженню задач Болонського процесу із національною політикою;

– адаптація національного законодавства до європейського права;

– забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі.

У зв'язку з приєднанням України до числа держав, що підписали Болонську конвенцію, різні аспекти цієї проблеми обговорюються на науково-практичних конференціях, на сторінках наукових журналів, висвітлюються в наукових працях [1; 3]. Не зважаючи на різні підходи до розв'язання цього питання, спостерігається розуміння того, що в контексті європейських інтеграційних процесів Україна повинна враховувати позитивний досвід організації європейської вищої освіти з метою набуття національною освітою нових сутнісних і якісних ознак.

Погоджуємося з думкою Сергія Квіта, Міністром освіти та науки України, який наголошує, «що університети повинні стати центрами, з яких візьмуть початок економічне зростання, позитивні суспільні зміни і національне порозуміння. Зволікання з вирішенням таких завдань наближає нас до неконтрольованого обвалу української системи науки та освіти, яка за таких умов буде здатна лише відтворювати фахівців з обслуговування чужих досягнень і корпорацій. Це буде розплатою за сьогоднішні дріб'язковість і корупцію. З іншого боку, справжня воля до змін дозволить швидко мобілізувати українське суспільство, переорієнтувавши його на ті пріоритети, яких воно спрагло і які давно стоять на порядку денному у наших зарубіжних партнерів і конкурентів» [4].

Постановка завдання, цілі статті. Реалізація положень Болонської декларації потребує формування власної національної стратегії науково-технічного розвитку країни, систему планування та підготовки фахівців в умовах інформатизації суспільства.

Аналіз наукових праць та державних документів свідчить про те, що перед національною системою вищої освіти все ще залишаються актуальними основні положення удосконалення системи вищої освіти, які висвітлені у Болонській декларації та Празькому комюніке, які спрямовані на уніфікацію системи вищої освіти в Європі, створенню європейського освітнього простору [2; 6]. Виділимо основні:

– прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– запровадження двох циклів навчання. бакалавр-магістр;

– впровадження системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу кредитів ECTS;

– сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти;

– просування європейських стандартів у галузі вищої освіти;

– постійне навчання протягом усього життя;

– сприяння підвищенню привабливості європейського освітнього просторій для інших регіонів світу.

Мета статі – визначення концептуальних підходів до реформування національної системи вищої освіти в контексті здобутків європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні нагальною потребою стає формування нової парадигми підготовки фахівців, що ґрунтується на використанні найкращих освітніх традицій України і світу, вироблення концептуальних стратегій підготовки бакалаврів і магістрів, збереження національних традицій підготовки фахівців та впровадження нових європейських засад, наближення національних освітніх стандартів до системи ECTS, вдосконалення та оптимізація навчального процесу в університетах, сертифікація та контроль якості підготовки студентів, поліпшення науково-технічної бази, кадрове забезпечення висококваліфікованого професорсько-викладацького складу.

На наш погляд, одним із важливих шляхів удосконалення системи вищої освіти в Україні, системи підготовки висококваліфікованих фахівців є відповідальне ставлення до складання та впровадження в навчальний процес плану підготовки фахівців. Сьогодні на деяких спеціальностях навчальні плани підготовки фахівців змінюються щорічно, до них додаються навчальні дисципліни, які безпосередньо не вливають на формування професійних навичок та вмінь. Ще одна серйозна перешкода наближення національної освіти до європейського рівня потребує також перегляду переліку дисциплін, що вивчаються студентами у вищих навчальних закладах. По-перше, навчальні дисципліни магістратури повторюють навчальні дисципліни бакалаврату, по-друге, сьогодні виникає потреба перегляду переліку дисциплін, що вивчаються студентами з погляду їх відповідності спеціальності та сучасним світовим стандартам і тенденціям у галузі вищої освіти.

Удосконалення системи підготовки сучасних фахівців у сучасних вищих навчальних закладах вбачаємо в укрупненні навчальних дисциплін. Багато навчальних дисциплін мають лише 1,5, 2 кредити. Головне управління з освіти та культури у Брюсселі у своїх «Методичних рекомендаціях щодо впровадження європейської системи трансферу кредитів ECTS та додатка до диплома» рекомендує університетам країн-учасниць Болонського процесу формувати навчальні плани з дисциплін по 5-6 кредитів. Це вимагає від національних вищих навчальних закладів об’єднання суміжних дисциплін в інтегровані курси та виключення з навчального плану дисциплін, що дублюють одна одну. Більш ретельно повинні розроблятись анотації до нових навчальних дисциплін, які, згідно з вимогами ECTS, повинні обов’язково містити інформацію про знання, вміння та навички, яких набуває студент в процесі вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни. Ще однією нагальною проблемою стає виконання методичних рекомендацій Парламенту та Ради Європи щодо ключових компетенцій, які повинні забезпечувати навчання протягом усього життя. Згідно з цим документом, ключовими компетенціями

випускника вищого навчального закладу є володіння та навички спілкування державною та іноземними мовами, навички та вміння використання інформаційних технологій, формування навичок та вмінь бути рівноправним партнером у міжкультурній комунікації.

Сьогодні ще не можна стверджувати, що процес навчання у вищих навчальних закладах супроводжується або здійснюється державною мовою, невелика питома вага викладання дисциплін іноземними мовами.

Імплементація та інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір потребує перегляду та впровадження нових форм та методів організації навчального процесу, перш за все це передбачає активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, урахування психолого-педагогічних аспектів організації корпоративної та самостійної роботи студентів, забезпечення коп'ютерними технологіями.

Ще одним важливим кроком на шляху наближення до вимог Болонського процесу є вдосконалення критеріїв оцінювання знань студентів та запровадження єдиного критерію переведення оцінок, отриманих студентами у вищих навчальних закладах України в європейську систему оцінювання [5], що в свою чергу, буде сприяти мобільності українських студентів у Європейському освітньому просторі.

Висновки та перспективи розвідок дослідження проблеми. Одним із основних принципів розвитку освітньої політики України – це інтеграція вищої професійної освіти в європейські та світові освітні структури за умови збереження, розвитку досягнень і традицій нашої вищої національної школи.

Така інтеграція передбачає модернізацію та реформування системи вищої освіти, основною метою якої є формування потенціалу достатнього для підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, що володіє арсеналом інформаційно-комунікативних технологій на рівні стандартів, здатний до постійного професійного росту,мобільності, інноваційної та творчої діяльності. Тому модернізація та реформування вітчизняної вищої освіти здійснюється в двох напрямках

– національної стратегії соціально-економічного розвитку України

– Європейської співпраці та інтеграції вищої освіти України в ЄПВО.

Це вимагає подальших колективних зусиль щодо забезпечення відповідності вітчизняної вищої освіти європейським нормам та стандартам з метою успішного входження до ЄПВО як рівноправного партнера. Очевидно, що національні системи вищої освіти не можуть продуктивно розвиватися поза глобальними процесами і тенденціями, поза запитами світового ринку праці. Вищу освіту слід розглядати як загальне надбання, а міжнародна співпраця і обміни – основні шляхи її глобального розвитку.

Література:

1. Болонський процес: Нормативно-правові документи/ Уклад. З.І. Тимоенко; Європейський ун-т. – К.: Вид-во Євпропейського ун-ту, 2004.

2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб./ За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004.

3. Степко М. Болонський процес і навчання впродовж життя/ М. Степко, Б. Клименко, Л. Товажнянський: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». – Х.: НТУ «ХПІ», 2004.

4. Квіт С.М. Університети світового класу [Електронний ресурс] / С.М. Квіт – Режим доступу www.ukma.kiev.ua/news/addm/kvit-Holos%20.

5. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Key Features [Електронний ресурс] – Режим доступу http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskeyen.pdf.

6. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning // Commission of the European Communities [Електронний ресурс] – Режим доступу http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf.

Головко Н. І.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіка
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація: Вагома роль у профілактиці злочинності серед підлітків належить соціальному педагогові. Адже він допомагає вихованцю пізнати навколишнє соціальне середовище, піклується про формування моральних, правових, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, як соціальне явище, процес розвитку її нахилів та здібностей.

Аннотация: Весомая роль в профилактике преступности среди подростков принадлежит социальному педагогу. Ведь он помогает воспитаннику познать окружающую социальную среду, заботится о формировании нравственных, правовых, общечеловеческих ценностей, анализирует процесс формирования личности, как социальное явление, процесс развития его склонностей и способностей.

Summary: A significant role in the prevention of juvenile crime is the social educator. Because it helps the pupil to know the social environment, takes care of the formation of moral, legal, human values, examines the process of identity formation as a social phenomenon, the development of his inclinations and abilities.

Постановка проблеми. Однією із сторін всебічного розвитку особистості є наявність у неї високої культури поведінки, адже не можна вважати людину культурною, коли вона, маючи ґрунтовні знання, добре працюючи або навчаючись, порушує норми моралі чи законів. В Україні спостерігається тенденція до зростання дитячої злочинності, поширення злочинності серед неповнолітніх випереджає її загальне зростання, при цьому вона «омолоджується». Проблема злочинності, жорстокого поводження між однолітками залишається однією з головних проблем нашого суспільства.

Підлітковий період – один із найважчих періодів розвитку особистості. Головною особливістю даного вікового періоду є потреба у звільненні з-під контролю і опіки дорослих, спрямованість до незалежності, самостійності і утвердженні себе як особистості. Однією з найважливіших складових процесу соціалізації підлітків є виникнення і розвиток у них уявлень про правила поведінки, що співпадають чи не співпадають з традиціями і звичаями людської спільноти, про моральне чи аморальне, таке, що схвалюється або засуджується, що дозволено або заборонено, і саме ці уявлення покладаються в основу саморегуляції індивідуальної та колективної поведінки. Тому проблема профілактики злочинності підлітків завжди була і є актуальною. Від того, як здійснюються заходи з недопущення злочинів неповнолітніх, залежить стан і тенденції злочинності у майбутньому

Аналіз останніх досліджень. Профілактиці правопорушень підлітків присвячено ряд досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. В Україні дослідженням профілактики правопорушень підлітків займалися О. Ємець, В. Єрьоменко, Г. Кашкарьов, Н. Квітковська, І. Козубовська, Г. Міньковський, С. Немченко, В. Оржеховська, Є. Петухов,

О. Пилипенко, Г. Пономаренко, О. Сєверов, В. Татенко, Т. Федорченко, М. Фіцула, Ю. Янченко та ін.

Аналіз літературних джерел та результати наукових досліджень Г. Бочкарьова, В. Дєєва, В. Єрмакова, К. Ігорева, Т. Калашнікової, В. Ковальова, В. Кондратенка, Г. Міньковського, В. Оржеховської, О. Пилипенка, В. Тюріної, Т. Федорченко з проблем соціальної педагогіки дозволив нам зробити висновок, що правопорушення – це такі дії, що не відповідають соціально визнаним нормам морально-правових відносин, і виявляються у формах, за якими настає адміністративна і правова відповідальність, а отже, це будь-яке невиконання не тільки моральних, але й правових норм, вимог законів про належну поведінку. Підлітки-правопорушники – це особи шкільного віку, що скоюють правопорушення (дрібні крадіжки, хуліганство, проявляють різні форми агресії порушують адміністративні та інші норми, перебувають на шкільному обліку та в органах і службах у справах неповнолітніх).

Правопорушення, здійснені неповнолітніми, – це небезпечне соціальне явище, оскільки, по-перше, негативно впливають на формування особистості; по-друге, завдають значної шкоди суспільству через втрату трудових ресурсів (лише третина покараних повертаються до повно цінного суспільного життя); по-третє, відіграють значну роль у формуванні рецидивної злочинності (дві третини рецидивістів розпочинають свій злочинний шлях ще неповнолітніми).

Виконати завдання з профілактики правопорушень допоможе соціально-педагогічна діяльність. Вірно організована соціально-педагогічна діяльність передбачає орієнтацію на особистість, індивідуальність людини, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги у розв'язанні особистісних проблем, усвідомленні себе творцем власного життя.

Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень (Василькової Т.А., Василькової Ю.В., Безпалько О.В., Галагузової М.А., Звєрєвої І.Д., Капської А.И., Мардахаєва Л.В., Міщик Л.І., Овчарової Р.В., Харченка С.Я., Шакурової М.В. та ін.) дає можливість зрозуміти сутність соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у допомозі людині в успішній інтеграції у суспільство і зміні тих обставин, які цьому заважають.

Мета статті – розкрити сутність соціально-педагогічної діяльності соціальних працівників із профілактики злочинів, скоєних підлітками.

Боротьба зі злочинністю неповнолітніх – одна з центральних проблем боротьби зі злочинністю загалом. Показники злочинності неповнолітніх відбивають певною мірою ситуацію в суспільстві загалом, причому не тільки можливо не так сьогодні, як завтра, післязавтра, тобто в майбутньому.

Злочинність неповнолітніх є самостійною кримінологічною проблемою, оскільки відрізняється від злочинності дорослих, що зумовлюється віком злочинців, який знаменує соціально-психологічні особливості цієї категорії і їх статус у суспільстві.

Соціально-педагогічна діяльність – різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини.

Як стверджує науковець Шевців З.М., соціально-педагогічна діяльність – це

інтегроване, цілісне утворення, яке включає такі структурно-змістові компоненти: цільовий, мотиваційний, комунікативний, процесуальний, результативно-оціночний [3, с. 57].

Профілактика правопорушень серед неповнолітніх в Україні проводиться зусиллями соціально-психологічних служб, педагогів, співробітників соціальних служб, служб у справах неповнолітніх, працівниками право охоронних органів. Соціальний педагог допомагає вихованцю пізнати навколишнє соціальне середовище, піклується про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, як соціальне явище, процес розвитку її нахилів та здібностей.

Дослідники Н.Ю. Максимова, Л.А. Мороз, Л.І. Мороз, С.І. Яковенко зазначають, що, в індивідуальній профілактичній роботі використовуються методи переконання, примусу, надання допомоги у вирішенні складних життєвих проблем. Залежно від її об'єкта індивідуальну профілактику можна поділити на:

1) ранню профілактику, спрямовану на ліквідацію обставин, які негативно впливають на формування особистості неповнолітніх, та запобігання їх залученню до злочинного способу життя;

2) усунення чинників, що вже сприяли заподіянню конкретних злочинів;

3) попередження рецидивних злочинів з боку неповнолітніх [2, с. 123].

У боротьбі зі злочинністю неповнолітніх важливе значення має саме рання профілактика, оскільки вона спрямована на усунення незначних, але небезпечних змін особи підлітків, які ще не стали на шлях злочинів. Ранню профілактику розуміють як сукупність заходів, що здійснюються державними органами і громадськими організаціями для:

• покращення умов життя та виховання неповнолітніх у випадках, коли зовнішні обставини загрожують їх нормальному розвитку;

• знешкодження джерел антисоціального впливу на них;

• корекції розвитку особистості неповнолітніх, які мають некримінальні відхилення у поведінці, для того щоб не дати можливості їм перейти до вчинення злочинів[2, с. 123].

Специфіка індивідуальної профілактики вимагають урахування:

• психологічних процесів (особливостей уваги, мислення, пам'яті, сприймання), що відбуваються у свідомості правопорушника при формуванні антисоціальних поглядів, переконань, звичок;

• рівня світогляду і морального розвитку, моральних мотивів, властивих певній людині;

• характерних рис особистості, рівня свідомості, потреб та інтересів, а також поведінки до і після здійснення правопорушення;

• обставин, за яких у молодої людини виникли асоціальні наміри;

• негативні факторів конкретного середовища, що породжують мотиви девіантної поведінки.

Під час розроблення програми індивідуального профілактичного впливу провідною метою є позитивні зміни в особистості молодої людини щодо дотримання загальноприйнятих соціальних норм, правил, цінностей.

Другий рівень індивідуальної профілактики полягає в усуненні факторів, що вже зумовили злочини неповнолітніх, для того, щоб виключити можливість їх вчинення у майбутньому як цими ж, так і іншими підлітками, які перебувають під впливом зазначених криміногенних чинників. Сюди входять: а) своєчасне припинення злочинної діяль-

ності та створення неможливості її продовження; б) порушення кримінальної справи, вибір запобіжних заходів; в) забезпечення виховно-профілактичного впливу кримінально-процесуальними методами; г) застосування правових заходів до осіб, які залучили неповнолітніх до злочинної діяльності або тих, хто не виконує своїх обов'язків з виховання дітей; д) оздоровлення мікросередовища неповнолітніх злочинців.

Третій рівень індивідуальної профілактики спрямований на боротьбу з рецидивною злочинністю. Він включає такі заходи: а) перевиховання та виправлення неповнолітніх злочинців; б) надання допомоги у працевлаштуванні осіб, звільнених з місць відбування покарання; в) усунення джерел криміногенного впливу на них у побутовому оточенні[2, с. 125].

Система роботи школи щодо попередження злочинності та правопорушень серед учнів школи повинна поєднуватись із системою національного та громадянського виховання і повинна передбачати цілеспрямовану, планову, взаємопов'язану, керовану діяльність складових її частин – від директора до бібліотеки та медперсоналу.

Основними напрямами соціально-педагогічної діяльності є:

• підвищення рівня соціокультурної адаптації індивіда чи групи;

• профілактика явищ дезадаптації;

• робота з людьми девіантної поведінки;

• соціально-педагогічна реабілітація і корекція;

• посередництво між людиною та середовищем;

• забезпечення розвитку і саморозвитку особистості.

Повсякчас підлітки слабо усвідомлюють, що їх повсякденні вчинки мають правову оцінку, що право, закони супроводжують людину все її життя, щоб уміло і правильно користуватись своїми правами й добре виконувати свої обов'язки, не порушуючи прав і законних інтересів інших, треба знати закони. Звичайно, у дитячому віці неможливо знати детально усі закони. Але основне, що стосується дітей, вони повинні знати. Тобто те, що є протиправним вчинком чи злочином, яка і з якого віку законодавством встановлюється відповідальність за їх скоєння та в яких випадках відповідальність за дії дітей несуть їх батьки.

Таким чином, правовий нігілізм, низька правова культура, недотримання й порушення законів − ці категорії є домінуючими серед значної кількості неповнолітніх громадян України. Росте число злочинів, які здійснюються підлітками. Також значну кількість становлять адміністративні правопорушення, які не підлягають об'єктивному підрахуванню.

У соціально-педагогічній роботі із профілактики злочинності серед підлітків повинні бути заходи з:

• створення умов для формування позитивних якостей особистості у процесі трудової, навчальної, позашкільної та інших видів діяльності;

• забезпечення соціально-психологічної діяльності, педагогічно-зорієнтованої на протидію негативним ситуаціям;

• надання комплексної психолого-педагогічної та медично-соціальної допомоги тим підліткам, які її потребують;

• забезпечення адекватної соціальної реабілітації неповнолітніх, які вчинили протиправні дії;

• стимулювання неповнолітніх до здорового способу життя;

• сприяння навчанню батьків, передбачивши проведення конференцій бать-

ків на правову тему з обміном досвідом сімейного виховання;

• об'єднання зусиль різних служб, організацій на кінцевий результат.

Важливе місце у системі профілактики правопорушень серед учнів повинне відводиться роботі з батьками. В школі створюється та працює профілактико-корекційний пункт, в якому надаються консультації батькам з питань виховання, навчання, профілактики правопорушень. До його складу входять директор школи, заступники директора,педагог-організатор школи, психолог . Протягом навчального року проводяться відповідні консультації.

Серед напрямів профілактичної роботи також можна виділити:

• правову освіту, розповсюдження інформації щодо правових можливостей подолання проблем (лекції, кіно-, відео лекторії, освітні програми, матеріали в ЗМІ, «навчання на рівних);

• надання консультативної допомоги у вирішенні проблем (консультування юриста, психолога, лікаря, педагога, консультування в ЗМІ, телефонне консультування);

• надання кризової соціально-психологічної допомоги (кризові стаціонари, служби «Телефон довіри» тощо);

• соціально-педагогічну допомогу сім'ям з обмеженими педагогічними ресурсами, сім'ям з проблемними дітьми (сімейне консультування і психотерапія, соціальний захист і представництво інтересів сімей);

• соціальний захист і реабілітацію дітей з девіантних сімей (консультування, кризове втручання, позбавлення або обмеження батьківських прав, фостерінг);

• сприяння зайнятості населення, особливо – представників соціально-вразливих груп та груп ризику (центри зайнятості і працевлаштування, громадські роботи);

• створення умов для змістовного проведення дозвілля (творчі гуртки та студії, спортивні секції, дозвільні заходи, конкурси, вуличні ігрові майданчики);

• соціальну підтримку проявів позитивної соціальної активності (підтримка діяльності громадських організацій, груп соціальної дії, волонтерської роботи;

• профілактику наркоманії та алкоголізму [1, с. 47].

Система виховних заходів школи має бути спрямована на вдосконалення способу життя учнів. Дитина має почувати себе комфортно у школі, особливо в класі, між однолітками та із своїми вчителями і вихователями. Якщо так є, то воно обирає для себе правильну соціальну орієнтацію.

Висновки. Враховуючи викладене вище, можна дійти таких висновків, що для посилення ефективності боротьби зі злочинністю неповнолітніх доцільно поряд з такими профілактичними заходами, як виключення негативного впливу неблагополучної сімейної обстановки; надання психологічної освіти батькам та їх психологічне консультування; створення психіатричних центрів, які мають надавати допомогу в соціально-психологічній діагностиці та рекомендації правоохоронним органам щодо здійснення тих чи інших профілактичних заходів; виключення кримінологічного впливу підліткових угруповань та ін., застосовувати заходи профілактики.

Вплив суспільної свідомості на індивідуальну здійснюється через реалізацію виховних можливостей навчальних предметів і, безумовно, виховної роботи. Підвищенню результативності виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі сприяє вдосконалення нових форм роботи, пошук нових систем виховання, впровадження розвиваючих технологій.

Література:

1. Краснова Н. П. Методика роботи соціального педагога / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко – Луганськ, 2002. – 111 с.

2. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання: Навчальний посібник / Н.Ю.Максимова, Л.А.Мороз, Л.І.Мороз, С.І.Яковенко. За ред. С.І.Яковенка; – К.: КЮІ КНУВС, 2005.– 200 с.

3. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / З. М. Шевців. – К. : ЦУЛ, 2012. – 246 с.

Гриджук В. Д.
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

УЧИНКОВИЙ ПОСТУП ДО «СРОДНОЇ ПРАЦІ» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація: У статті розглянуто соціально-психологічні основи розвитку громадянськості учнівської молоді в контексті суб'єктно-вчинкового підходу. Учинковий поступ до спорідненої праці визначено як архетипову програму, що є сутнісною для поколінь українців і актуалізується в умовах становлення громадянського суспільства. Висновується, що у вчинковому поступі молоді до спорідненої праці вповні унаявлюється її сходження та відстоювання своєї індивідуальності, а також готовність до відповідального власного та спільного з іншими життєздійснення.

Аннотация: В статье рассмотрены социально-психологические основания развития гражданственности учащейся молодёжи в контексте субъектно-поступкового подхода. Поступковое продвижение к сродному труду определяется как архетиповая программа, которая есть сущностной для поколений украинцев и актуализируется в условиях становлення гражданского общества. Подводится итог, что в поступковом продвижении молодёжи к сродному труду в полной мере проявляется её восхождение и отстаивание собственной индивидуальности, а также готовность к ответственному собственному и совместному с другими жизнеутверждению.

Summary: In this article the social-psycological basis of sense of citizenship of the school youth in the context of the subjective-actional approach has been considered. Actional step to the related labour has been defined as a archetype program that belongs to the generations of Ukrainians that is actualised under the circumstances of the forming of the sivil society. It is concluded that in the actional step of the youth to the related labour the rise and defending of the own idea become present as well as the youth readiness to be responsible for the own life and common life with the others.

Постановка проблеми. Історичний поступ українства до громадянського суспільства вбачається не лише у встановленні такого політико-правового поля, яке б відповідало демократичним цінностям європейського чи то американського ґатунку, а й у пошукові та утвердженні власного осердя життєздатності серед демократичної світової спільноти. Задля цього варто усвідомити потенціал приналежних нам, українцям, духовно-екзистенційних ресурсів, повірити у власну спроможність відбутися врешті-решт як нації-творцю своєї долі, а отже передовсім зрозуміти унікальність власне українського культурного підложжя соціотворчих процесів, одним із наріжних каменів якого є закладений в нас на генетичному рівні потяг до спорідненої праці. Вона (споріднена праця) разом із родинністю – ознакою і життєстверджуючим першопочатком національного характеру – відкриває і уможливлює досягнення українцем найважливішого для нього стану життєвої рівноваги і благополуччя, що розкривається і стає достеменно зрозумілим, коли в одноосібно індивідуальному вимірі життєвого сутнісного мовиться про «щасливу людину», а в суспільному – про «плодоносний сад суспільства», в якому кожен «перебуває в злагоді з загальною потребою» (Г. Сковорода).

Забезпечення кожного можливістю займатись улюбленою справою і створення сприятливих умов для його життєвого та громадянського самовизначення – ось у чому секрет процвітаючого суспільства. Останнє із зазначених завдань безпосередньо стосується змісту і форми сучасної педагогіки як науки і мистецтва, призначених служити особистості на шляху здійснення нею свого морального обов'язку перед Богом та людьми.

Аналіз досліджень і публікацій. Пошук «сродної праці» (Г. Сковорода) тісно пов'язаний із розвитком громадянськості молодого покоління, що, як відомо, є не квапливим актом, а завше результатом тривалого, цілеспрямованого розвитку та саморозвитку особистості, формування її ставлень до себе та громади. Запропоноване О. Князевим визначення громадянськості як прояву системи сформованих ставлень громадянина до суспільства і держави [2] спонукає замислитись над природою прояву цих ставлень. Окрім того важливо, що основою розвитку громадянськості виступає мораль як складова духовності (М. Боришевський), а дією, що опредмечує, уреальнює і усуспільнює мораль – вчинок як високо моральна, соціально спрямована творча дія. Чи не тому здавна в народній педагогіці виділялися і вважалися найбільш дієвими два методи виховання молодого покоління – власний приклад і вчинок (М. Стельмахович)?

Нині в наукових колах мало уваги приділено вивченню соціогенетичних аспектів громадянського розвитку підростаючої особистості, хоча і вказується, що громадянськість сучасної молоді має проявлятися насамперед у чесному, відповідальному ставленні до самого себе, до реалізації своїх здібностей на благо як власне, так і суспільне (Л. Липенко), що ми пов'язуємо з учинковим поступом до спорідненої праці.

На особливу увагу на разі заслуговує суб'єктно-вчинковий підхід до розвитку сутнісних сил людини, розроблений відомим сучасним українським ученим В. Татенком. Цей підхід видається досить дієвим, коли мовиться про природу громадянського волевиявлення молоді, опертям якого є, зокрема, смисл концепту Г. Сковороди «щаслива людина», що репрезентує природний для нас, українців, вчинковий спосіб поступу до «благодійства» (Г. Сковорода) через реалізацію своїх здібностей і талантів у «сродній праці».

Тож, **метою** публікації є висвітлити психогенетичні особливості розвитку громадянськості молодого покоління українців через осмислення проблеми його вчинкового поступу до «сродної праці».

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідеї громадянського суспільства та «спільного блага» є центральними для українських суспільствотворчих процесів. Омріяний вічевий принцип побудови громадянського стану (В. Антонович) бере витоки з означених вітчизняними етнопсихологами та істориками властивостей «української психіки» (О. Кульчицький), ознак національного характеру, а саме: «кордоцентричності», глибокої рефлексивності співвітчизників (О. Кульчицький), їхньої «родинності» (Ю. Липа), родинно-спілкового індивідуалізму (М. Шлемкевич). Але не менш важливим видається тут і глибинний потяг, потреба в спорідненій праці, яка з віком стає всепоглинаючою і життєдайною.

Ми від народження знаємо і повсякчас чуємо від оточуючих, що кожна людина повинна займатися тією справою, до якої має схильність, – тоді її діяль-

ність принесе не тільки особисте задоволення, але й суспільну користь. Так здавна закладалася в українцеві архетипова програма поступу до «сродної праці», про яку Г. Сковорода говорив не як про засіб існування, а як найбільшу життєву потребу та найвищу насолоду і вважав її честю і моральним обов'язком усіх тих «людинолюбних душ, чесних станів і благословенних видів промислу, які не суперечать божому і людському законові, а складають плодоносний… суспільства сад, як окремі частини складають годинниковий механізм» [4]. Відтак виникає два питання: 1) якого штибу має бути той поступ до спорідненої праці і 2) як ув'язується він із загальновідомим українським індивідуалізмом?

Разом із уродженою емоційність та чуттєвістю, інтроверсивністю, здатністю глибоко переживати власну буттєвість та буттєвість світу українців характеризує внутрішня, закладена на рівні колективного (родового) несвідомого потреба зрозуміти свій хист, природний нахил, зрештою вповні розвинути свої задатки до рівня здібностей і скористатися ними аби досягти «чесного стану». Початок того знаходимо ще в дитинстві, коли в людині пробуджується внутрішній неспокій, бажання творити. «Природа – всьому початкова причина і рушійна сила. Вона і є матір'ю бажання. Бажання ж – започаткування, схильність і рух. Бажання сильніше неволі» [4].

Здається, дитина знає: все, що потрібно людині, сили, які тримають її на світі і допомагають протистояти злу, вона має в собі від природи. Мабуть, черпає цю здатність українець з власної генетичної пам'яті, що на психофрактальному рівні фіксує і передає з роду в рід внутрішню побуду утверджувати власне життя, власну Правду за будь-яких умов. Тому вчинковість, як ознака людського в людині, була і є для українця спорідненим йому способом пізнання світу і себе в ньому, способом власного та громадянського життєствердження. Згадаймо, що і наукова психологічна школа вчинку зародилася саме в глибинах української свідомості (В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

«Пробудження» дитини тішить батьків і в той же час внутрішньо мотивує підтримувати її перші душевні порухи, надихати власним прикладом, докладати зусиль до здійснення нею перших кроків у бік пізнання себе і світу. І дитя починає діяти. Спочатку переважає діяльність внутрішнього плану, яка рідко «виходить» назовні. Згодом, у шкільному віці, кожен дитячий прояв – почуття, бажання, натрій, думки – набирає сили і може перетворитися в «активно-відповідальний учинок» (М. Бахтін), лишень потрібні для того відповідна ситуація, обставини. Так формується учинок свідомості: «Я – центр світу, центр походження вчинку. Я виходжу з себе в моєму вчинку-баченні, вчинку-думці, вчинку-справі» [3, с. 530].

Отож, цілком природно вважати учня суб'єктом виховання (самовиховання), Звідси сутність виховання О. Вишневський вбачає не в цілеспрямованому впливі на особистість з метою формування у неї певних якостей, що характерно для авторитарної педагогіки, а в задоволенні морально-етичних потреб людини (яка »сама себе виховує») [1].

Вищезазначений учинок свідомості безпосередньо пов'язаний зі становлення внутрішнього світу людини, її здатності переживати, «страждати болями всього світу» (В. Роменець) і дарувати себе іншому, як найбільшій радості, властивій людині (В. Сухомлинський). В. Шадріков відзначає, що зовнішній світ унаявлюється у внутрішньому сві-

ті людини-суб'єкта в різних формах: у відчуттях і сприйманні, у формі потреб, насичених певними особистісними смислами і переживаннями, у формі слів, дій і діяльності, пов'язаних з визначеними цілями і мотивами [6, с. 87]. Відтак першозначущим завданням школи, і передовсім початкової, стає розвиток внутрішнього світу дитини як «потребово-емоційно-інформаційної субстанції, що формується протягом життя на основі індивідуальних якостей і властивостей і відображає все різноманіття буття людини» [6, с. 89]. Він (розвиток внутрішнього світу) складає основу вчинковості і дозволяє, як стверджує В. Роменець, «дійсно бути в житті», тобто бути не індиферентним до єдиного цілого (людської спілки, світу в цілому).

Поступово приходить усвідомлення, що єдність цілого зумовлює неповторні ролі всіх учасників буття, а неповторні особистісні світи складають єдину подію [3, с. 529], розвиток же особистісного світу є цілком і повністю справою самої людини. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком сутнісних сил дитини (мовиться про віковий період до 17-18 років), під якими ми розуміємо закладені на генетичному рівні духовні праструктурні властивості психіки чи то кванти психічного, що, утворюючи в процесі взаємодії дитини зі світом її потенції і інтенції, акумулюються у вищих психічних функціях, визначать спроможність, здатність і готовність зростаючої особистості до перетворювальної активності і врешті-решт розчиняються в діях вищого, морально-творчого порядку. Вони утворюють індивідуальний та соцієтальний психофрактал дитини, породжують інформаційно-енергетичне поле її смислів і зумовлюють появу вікових психічних новоутворень. Лише з їх розвитком кріпне воля і з'являється впевненість у собі, а разом з ними приходить і потреба в особистісному та громадянському самовизначенні і бажання серед безлічі можливостей віднайти та утвердити власне неповторне суще – власну індивідуальність, щоб у купі з іншими на паритетних засадах зробити громаду духовно і матеріально багатшою, пізнавши у такий спосіб вищу насолоду життя людини як суспільної істоти.

Тож у старшому шкільному віці у дитини з'являється безпосередній інтерес до громадського життя, до участі в ньому (В. Сухомлинський). Відтепер її індивідуальність проявляється, розкривається і отримує подальший розвиток у пошукові і виборі спорідненої праці, яка допоможе, з одного боку, відбутися як особистості, з іншого – стати близькою, корисною громаді.

Вже сам пошук «сродного діла» стає для учнівської молоді умовою, способом і засобом урівноваження власних внутрішнього і зовнішнього світів, каналом їх унікального поєднання. Цей поступ є глибоко інтимним, творчим процесом для молодої недосвідченої людини. Його не можна передати у спадок чи перейняти, йому не можна навчитися, лишень самому пройти у вчинковий спосіб, адже у вчинку сутність людини виявляє себе на найвищому рівні можливого, у ньому як у вузловому зосередженні буття проявляє себе активна творча взаємодія людини і світу [3].

Молодь має знати і розуміти, що споріднена праця передбачає лише вчинковий дискурс оприсутнення людини в світі, бо не терпить наслідування чи копіювання чужих надбань. І саме цей момент є цінним для громадянського самовизначення та розвитку громадянськості учнівської молоді, адже дозволяє людині вільно служити громадським інтересам, бути відповідальною за вчинене і при

цьому відчувати себе щасливою людиною. Кожен день має стати пошуком того, що потребує серце і здійсненням нового, неповторного – в цьому джерело наснаги. Тому потрібно завчасно розвивати в учнівської молоді потребово-мотиваційну і ціннісно-смислову сферу, що готує її до вчинкової діяльності, остання ж дозволяє молодій людині перевірити на міцність власні програми, настанови на своє подальше життя в суспільстві.

Світ розкриває себе через учинкову структуру і тому максимально розкрити свої потенції можна лише вчиняючи. Задля того зростаючій особистості потрібно знайти відповідну ситуацію, на свідомому і несвідомому рівні відчути її важливість, пройти боротьбу мотивів (для чого це мені потрібно?) і обрати єдино вірний з них, прийняти рішення і перевірити свої здібності та можливості у вчинковій дії та відчути насолоду (це моє! я хочу і буду рухатися в цьому напрямку!). Так формується характер і, зокрема, ‘соціальний характер» (Е. Фромм). Зрозуміло, що застаріла класно-урочна система навчання і традиційно поділений у школі на шматки-напрямки виховний процес не можуть тому зарадити, потрібно шукати сучасні вітчизняні освітні альтернативи на кшталт плану Л.Трампа, цілісного підходу до процесу виховання П. Каптєрєва та Г. Ващенка і, врахувавши культурно-історичний досвід етнопедагогіки та етнопсихології, покладати їх на вчинкову основу.

Не слід забувати, що соціальний досвід учнівської молоді зазвичай є досить обмеженим і тому вона потребує підтримки і допомоги дорослих (батьків, учителів) у своєму вчинковому поступі до «сродної праці». Їй потрібні стосунки на рівні «справжнього» діалогу (М. Бубер), умовою якого є усвідомлення і прийняття інакості Іншого та створення «Ми-режимного простору» існування-взаємодії (О. Донченко). Мовиться про розвивальне значення і ефект суб’єкт-суб’єктної взаємодії людини з людиною (Б. Ломов та ін.). На разі сучасна вітчизняна наука в особі В. Татенка, учня і послідовника психологічної теорії вчинку В. Роменця, пропонує нам теоретико-методологічне положення про спільний учинок як соціокультурний принцип і соціально-психологічний механізм створення, прояву і нарощуванням потенціалу індивідуальності людини [5, с. 141]. Науковець, зокрема, зазначає, що спільний учинок можливий лише зі значущими іншими і передбачає психологічну єдність включених у нього учасників взаємодії на всіх етапах його здійснення – ситуації, мотивації, дії та післядії [там само]. У ньому моральні зусилля кожного з вдячністю приймаються і високо поціновуються іншими та розглядаються як необхідна складова цілісного результату. Дистанція між учасниками взаємодії зникає чи мінімізується. Суб’єктом спільних цілей, замислів і дій стає спільність «Я-Ти-Ми», що повністю визначає простір міжособистісних стосунків, а також зумовлює прийняття кожним іншого як важливого для власного самоздійснення.

Такий рівень міжособистісної взаємодії дає можливість учнівській молоді в ситуації життєвого та громадянського самовизначення розкрити власне потенційне «ресурсне «Я» на шляху до «сродної праці», що проявляється в пікових творчих станах, афектах, психодуховних переживаннях високої значущості й інтенсивності, у ситуаціях повної включеності до певного роду діяльності, яка виконується й супроводжується особливим почуттям повноти життя, насолоди, нумінозності досвіду (В. Козлов).

Окрім того, суб’єкт-суб’єктний учинковий вплив людини на людину є тим

феноменом впливу на зростаючу особистість, що позначає собою міру розвитку міжособистісних стосунків за гранню колективного чи, іншими словами, вище вказаного щабля, вміщуючи при цьому в собі ціннісно-смисловий і поведінковий потенціали останнього в його істинному сенсі – поєднанні індивідів у процесі спільного творення ними індивідуальних та соціальних цінностей. У результаті, як зазначає В. Татенко, виникає те, що можна назвати процесом взаємопроникнення і взаємозбагачення індивідуальностей, більше того – процесом взаємодарування смислів, цінностей, ресурсів [5, с. 143].

Власне, вказане явище є психологічним осердям того «паралелізму світів», про який мовив В. Роменець, коли між ціннісними картинами світу кожного учасника взаємодії немає суперечності, а існує контекст, що дає можливість спілкуватися і дозволяє іншу людину приймати за вихідну точку пізнання і власної дії [3, с. 329]. Зарубіжні теоретики громадянського суспільства визначають його як явище солідарності, тобто «ми-сутності» національної спільноти у найглибшому сенсі, як відчуття єднання з кожним членом цієї спільноти, що виходить за межі особистих зобов'язань (Дж. Александер), чи, інакше, явище субсидіарності (доповнюваності) індивідів і надто груп, які в умовах позитивного взаємозацікавлення створюють потужну мережу взаємодовіри і соціальної самоорганізації, що має етичний вимір (Дж. Маклін).

Утім, найбільш спорідненим принцип спільного вчинку є для громадянського поступу української спільноти, адже природним для українця і таким, що дозволяє відбутися генетично закладеним у ньому потенціям, є суб'єктно-вчинковий формат особистісного та спільного/громадського життєздійснення, представлений, по-перше, властивостями «української психіки»: досить високою суб'єктністю, спонтанійністю, надання переваги вчинковим формам вирішення суперечностей, високою емпатійність до життєвих переживань значущих інших та здатність до спільного морального діяння у вирішення складних життєвих ситуацій, де левову частку емоційної напруги, душевно-духовних переживань у спільному діянні добровільно бере на себе той, хто вирізняється серед «малого гурту» (В. Храмова) більшою психологічною готовністю до подолання негараздів аж до самопожертви. По-друге, маємо на увазі саму родинно-спілкову природу українського індивідуалізму, якому притаманні індивідуальна форма цілепокладання і особиста відповідальність кожного в «малому гурті» за наслідки цілереалізації справи перед собою та значущими іншими [7]. Тому громадсько-суспільні форми, за словами М. Шлемкевича, є «органічним складнем української державності», а українська спільність здатна до свідомої побудови громадянського суспільства в традиціях європейського розвитку [7, с. V-VI]. Важливим чинником такої духовної одності українців (Ю. Липа) і стає «сродна праця», яка об'єднує у «малі гурти», здатні звершувати державні справи. Та початок вчинкового поступу до спорідненої праці губиться десь у дитинстві, а набирає обертів в ранньому юнацькому віці. Розуміння цього дозволить нам, дорослим, так організувати психолого-педагогічні умови особистісного зростання нової генерації громадян України, щоб вона відчула себе потрібною, корисною громаді і створювала в подальшому суспільні цінності в стані душевної рівноваги, породженої потребою і бажанням жити і творити задля когось, задля чогось та в купі з кимось.

Висновки:

1. У контексті суб'єктно-вчинкового підходу «сродна праця» розглядається як гранично індивідуалізована діяльнісна форма життєствердження людини-суб'єкта власного та суспільного розвитку, в якій опредмечується, репрезентується та отримує подальший розвиток її внутрішній світ, а побуди духовно-екзистенційного плану знаходять вихід назовні у формі вчинення.

2. Учинковий поступ до спорідненої праці є архетиповою програмою, що є сутнісною для поколінь українців і актуалізується в умовах становлення громадянського суспільства.

3. Учинковий поступ до сродної праці є важливим для раннього юнацького віку соціально-психологічним чинником розвитку громадянськості особистості.

4. Українська молодь, приймаючи принцип громадянського суспільства за основний у побудові власних життєвих, професійних і психологічних перспектив, виявляє готовність до суб'єктно-вчинкової взаємодії на рівні соціально-культурного та політико-правового життя, зреалізованого передусім у поступі до спорідненої праці та безпосередньо в ній самій.

Література:

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.

2. Князев А. М. Сущностное содержание категории «гражданственность» и её характеристики как особого отношения : (в психологическом и акмеологическом аспектах) / А. М. Князев // Мир психологи. – 2006. – № 3. – С. 217-230.

3. Роменець В. А. Історія психології XIX – початку XX століття : Навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : Вища шк., 1995. – 614 с.

4. Сковорода Г. С. Розмова, звана алфавіт, чи буквар світу. Дружня розмова про душевний світ [Електронний ресурс] / Г. С. Сковорода // Режим доступу: http://ukrlib.com.ua/books/printthebook.php?id=103– &bookid=1.

5. Татенко В. А. Индивидуальность в бытии / В. А. Татенко // Психология индивидуальности : Новые модели и концепции / Под научной ред. Старовойтенко Е. Б., Шадрикова В. Д. – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009. – С. 99–146.

6. Шадриков В. Д. Сущность индивидуальности / В. Д. Шадриков // Психология индивидуальности : Новые модели и концепции / Под научной ред. Старовойтенко Е. Б., Шадрикова В. Д. – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009. – С. 64–98.

7. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К. : МП «Фенікс», 1992. – 168 с.

Гришко Т. Г.
старший преподаватель
Прилукского гуманитарно-педагогического колледжа имени И. Я. Франко

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования художественно-эстетического вкуса учеников на уроках русского языка. В своей работе автор рассматривает особенности эстетического воспитания на уроках и во внеклассной работе, представляет анализ последних исследований по данному вопросу.

Анотація: Стаття присвячена проблемі формування художньо-естетичного смаку учнів на уроках російської мови. У своїй роботі автор розглядає особливості естетичного виховання на уроках та в позакласній роботі, представляє аналіз останніх досліджень та публікацій по даному питанню.

Summary: The article is dedicated the problem of formation of at Russian lessons. The author examines the peculiarities of aesthetic upbringing at the lessons and extra class activity, makes the analysis of last researches at this problem.

Постановка проблемы. Эстетическое воспитание пробуждает в душе ребенка тягу к красоте, восхищение прекрасным, которое не позволяют ему творить зло. Важнейшей задачей эстетического воспитания в начальных классах является развитие способности у детей видеть и воспринимать прекрасное в природе, искусстве, человеческих взаимоотношениях и в непосредственном окружении там, где они живут и учатся, и на основе этого способствовать становлению в них творческой активности идейно нравственных качеств – честности, доброжелательности, красоты души, повседневной опрятности, культуры поведения.

Цель. Показать большие возможности в воспитании художественного вкуса уроков русского языка, чтения, развития связной речи, внеклассной работы.

Основная часть. На уроках русского языка в процессе изучения языковых единиц необходимо показывать те свойства, которые вызывают чувство прекрасного:

– в фонетике – звучность и мелодичность звуковой системы русского языка;

– в лексике – неисчерпаемый запас слов, богатство и разнообразие синонимов, антонимов, фразеологизмов;

– в словообразовании – богатство способов словообразования;

– в синтаксисе – разнообразие синтаксических способов выражения одной и той же мысли.

Большое эстетическое воспитание несут **уроки чтения**. Произведения, помещенные в учебниках, дают богатый арсенал для работы. Выразительность чтения, использование картин, музыки дополняют возможности этих уроков. В начальных классах можно проводить интегрированные уроки (чтение – изобразительное искусство, чтение-ознакомление с окружающим миром), уроки-сказки, путешествия, спектакли. Эмоциональное восприятие художественного произведения можно организовать путем рассмотрения репродукций картин, прослушивания фонограмм.

Большую роль в воспитании эстетического вкуса у младших школьников играют **уроки развития связной речи**, на которых учащиеся работают над упражнениями на основе восприятия произведений изобразительного искусства.

По характеру учебных действий учащихся упражнения, используемые при работе с картинами, могут быть разделены на следующие виды:

– рассматривание картины с заданиями: обнаружить то или иное явление, изобразительное средство, в том числе тесно связанное с содержанием и композицией произведения изобразительного искусства;

– сопоставление тематически сходных произведений изобразительного искусства, сравнение эмоционально однородных или контрастных картин, соотнесение литературных, музыкальных и живописных произведений;

– беседа по картине и ее анализ;

– работа по обогащению словарного запаса учащихся;

– восприятие, воспроизведение и переконструирование учащимися текста-образца, связанного с содержанием картины, историей ее создания, жизнью и творчеством художника;

– создание сочинений, связанных с восприятием картины, на основе образца, моделей, опорных компонентов, по заданному началу, середине или концу;

– написание сочинений по заданной теме или основной мысли в соответствии со стилем, типом речи, жанром речевого высказывания;

– упражнения комплексного характера.

Одним из видов упражнений являются **диктанты** на основе содержания картин. Диктанты являются одним из основных видов орфографических упражнений. По своим целям, характеру, способам они отличаются большим разнообразием.

Творческий, свободный и выборочный диктанты предполагают определенное изменение диктуемого текста.

Выборочный диктант – это такой вид упражнений, когда из предложенного текста учащиеся выписывают лишь отдельные языковые единицы (слова, словосочетания, предложения) в соответствии с определенной орфографической, грамматической или речевой задачей.

Например, текст для выборочного диктанта, содержание которого связано с изобразительным искусством.

• Выпишите из описания картины И. И. Левитана «Март» слова, характеризующие звуки весны. Разделите их на три столбика: имена существительные, имена прилагательные, глаголы.

Свободный диктант представляет собой вид упражнения, сочетающий в себе черты и диктанта, и изложения.

При записи диктуемого текста учащиеся имеют право на некоторое его изменение. Достоинством данного вида работы является направленность на обогащение словаря детей, на развитие умения пользоваться различными средствами для выражения одной и той же мысли.

Примером текста для такого диктанта может служить описание картины А. К. Саврасова «Грачи прилетели».

Творческий диктант может иметь два варианта: с изменением и с дополнением текста.

Творческий диктант по картине занимает особое место, поскольку способствует формированию не только орфографических, но и коммуникативно-речевых умений, являясь подготовительным видом упражнений для написания сочинений.

Творческий диктант может проводиться с использованием репродукций картин разных жанров: пейзажей, натюрмортов, бытовых, исторических и других, в зависимости от изучаемой темы и поставленной цели.

Виды изложений, связанных с восприятием произведений изобразительного искусства

Изложение представляет собой упражнение, которое во многом опирается на механизм подражания, на языковую интуицию учащихся.

Изложение на основе прогнозирования текста. Понимание готовых текстов – устных и письменных – и создание собственных. По отдельным словам, словосочетаниям, предложениям, известным слушателям или читателям, можно прогнозировать тему, основную мысль текста, смысл последующих предложений и их структуру.

При работе над изложениями, посвященными тому или иному эпизоду из жизни и творчества художников, до работы над текстом проводятся такие этапы работы, как беседа о художнике; знакомство учащихся с его полотнами; как возможный вариант используется работа по прогнозированию содержания картины на основе ее названия; рассматривание картины; сопоставление ее содержания с прогнозом, данным детьми; анализ картины.

Беседы по картинам

Беседа по картине на уроках русского языка в начальных классах – это упражнение по развитию речи, предполагающее диалог между учителем и учащимися по вопросам, как правило, заранее составленным учителем и направленным на восприятие и понимание картины, на осознание особенностей творчества художника, специфики изобразительного искусства.

Сочинения по картинам

Сочинения по картинам отличаются разнообразием. Как устные, так и письменные сочинения по картинам могут быть классифицированы по источнику материала, типу текста, степени самостоятельности учащихся при создании собственных текстов.

По источнику материала и типу текста могут быть выделены следующие виды сочинений:

• сочинение-повествование по серии сюжетных рисунков;

• сочинение-повествование по сюжетной картине;

• сочинение-описание по пейзажной или сюжетной картине;

• сочинение по рисункам (картинам), созданным учащимися;

• сочинение на основе фотомонтажа и др.

При обучении учащихся написанию текста-рассуждения картина может быть использована как предмет для дискуссии (при возникновении различных взглядов) или для того, чтобы поставить перед учащимися вопрос, требующий в качестве ответа рассуждения-объяснения.

Сочинение по серии сюжетных рисунков

Беседе и сочинению по серии рисунков принадлежит важное место в формировании коммуникативно-речевых умений детей, поскольку они помогают развитию способности вникать в смысл и содержание произведений, пополнению, уточнению и активизации словарного запаса, приобретению умения определять логическую последовательность событий, устанавливать взаимосвязь между предметами.

Вариантом работы по созданию текста на основе сюжетных рисунков является **сочинение-мозаика**.

Мозаика, как известно, представляет собой рисунок или узор из разноцветных камешков, кусочков стекла или эмали, скрепленных между собой. Сочинение-мозаика – это также соединение отдельных частей в единое целое.

Внеклассная работа по развитию речи

На внеклассных мероприятиях учащиеся рассматривают картину и изобразительные средства значительно шире, чем на уроках. При проведении внеклассных занятий можно использовать игровые способы обучения, занимательные формы подачи материала, опыт личного творчества учащихся. Это способствует развитию познавательной активности младших школьников, большей заинтересованности в данном виде деятельности.

Основными видами внеклассной работы с использованием произведений живописи могут служить постоянно действующий «Клуб любителей живописи», лекторий при художественных музеях, создание художественной галереи в классе, проведение викторин, художественно-дидактических игр, подготовка докладов-сообщений о картинах, художниках, жанрах и изобразительных средствах, составление и решение кроссвордов, ребусов, шарад.

Формы организации игр могут быть различными: игры-путешествия, игры-соревнования, эстафеты, игры-загадки, игры-праздники и т. д.

Вывод. Эстетическое воспитание не ограничивается только уроками, экскурсиями, утренниками. Это работа каждодневная, ежеминутная. Как оформлены стенды в классе, как учитель общается с детьми, как выглядит, как пишет на доске – все это способствует развитию эстетического вкуса детей. Если человек приучен с детства видеть красоту, если в школе и дома его окружает подлинная радость жизни, основа которой – доброта, чуткость и отзывчивость, он не вырастет черствым и жестоким. Можно много раз повторять, что «красота спасет мир» и ничего не делать для этого. Надо помнить, что глубокое понимание прекрасного ведет к осознанию не только понятий «красивого» и «некрасивого», но и понятий «плохого» и «хорошего», «добра» и «зла», что способствует формированию моральных эстетических убеждений школьника.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Личностно — гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. — Минск: Университетское, 1990. 560 с.

2. Апраксина О. Задачи музыкального воспитания в свете реформы ‘ школы / О. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. М: Музыка, 1986. -Вып. 17

3. Баймурзина В. Бесценный клад народной педагогики /В. Баймурзина, В., Х. Баймурзин // Народное образование. 2000. – № 6. – С. 216 -321.

4. Бодиева Н. Через этническое к общечеловеческому /Н. Бодиева // Директор школы. 1996. – № 1. – С. 55-59 .

Грубі Т. В.
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

СІМЕЙНІ ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РОЗВИТОК ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація: У статті, на основі аналізу наукової літератури зарубіжних та вітчизняних вчених, розглянуто основні сімейні чинники, що впливають на розвиток та формування перфекціонізму особистості.

Аннотация: В статье, на основе анализа научной литературы зарубежных и отечественных ученых, рассмотрены основные семейные факторы, влияющие на развитие и формирование перфекционизма личности.

Summary: In the article, using scientific literature of foreign and Ukrainian scientists, the author attempted to analyze main family factors, which have an impact on development and formation of a perfectionism.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на порівняно недовгу історію вивчення у психології, перфекціонізм є предметом інтересу, численних досліджень та наукових дискусій. Феномен перфекціонізму як психологічна категорія є досить новою проблемою, на сьогоднішній день відсутня чітка класифікація чинників, що впливають на розвиток та формування перфекціонізму особистості.

Представники психосоціального підходу Н. Гаранян та А. Холмогорова вважають, що необхідно розподілити чинники на три рівні: мікросоціальний, сімейний та індивідуальний. Представники ж психоаналітичних та когнітивних концепцій перфекціонізму (А. Бек, Д. Бернс, С. Дж. Блатт, А. Пахт, К. Хорні, Д. Хамачек) особливу увагу приділяють сімейним факторам розвитку даної риси особистості.

Більшість дослідників проблеми перфекціонізму особистості звертають увагу на обумовленість цього феномену, перш за все, сімейними чинниками (Дж. Бароу, А. Бек, Р. Блатт, Д. Барнс, М. Вей, С. Волікова, А. Галкіна, І. Грачева, М. Голендер, Л. Данилевич, Р. Дріскулл, К. Мор, А. Пахт, Б. Соененс, Р. Фрост, Г. Флетт, Д. Хамачек, К. Хорні, А. Холмогорова та ін.).

Мета статті: проаналізувати сімейні чинники, які впливають на формування й розвиток перфекціонізму особистості.

Виклад основного матеріалу. Перфекціонізм – це психологічний конструкт, що поєднує прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення людини доводити результати власної діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних). Поняття «перфекціонізм» виникло в протестантському середовищі XIX століття, пізніше трансформувалося в класичний перфекціонізм І. Канта, Г. Лейбніца та тлумачилося як внутрішнє вдосконалення моральності, розвиток талантів. Різновидом перфекціонізму також є і ніцшеанська філософія надлюдини.

Вперше як психологічний термін, перфекціонізм з'явився в роботах М. Холлендера в 1978 р., де він розглядався як конструкт з єдиним параметром – «над-

мірно високі стандарти особистості» [3]. М. Холлендер розробив концепцію онтогенетичних основи формування перфекціонізму та розглядав перфекціонізм як «повсякденну практику пред'явлення до себе вимог більш високої якості виконання діяльності, ніж того вимагають обставини. … Перфекціоніст бореться не стільки за нарцисичне задоволення від публічного іміджу «досконалого», скільки прагне до беззаперечного прийняття від оточуючих» [17].

Описуючи джерела формування перфекціонізму, Д. Хамачек стверджував, що перфекціонізм починається з дитячого досвіду взаємодії з батьками, які не завжди схвалюють та демонструють умовну любов, яка залежить від успіхів дитини [15]. Дитина прагне до досконалості не для того, щоб уникнути несхвалення батьків, а для того, щоб прийняти саму себе через власні досягнення. Перфекціоніст приходить до розуміння того, що лише бездоганність у виконанні діяльності дозволяє домогтися успіху.

Отже, формування перфекціонізму відбувається в умовах постійного пошуку дитиною батьківського схвалення з подальшим формуванням установки на бездоганне виконання будь-якої діяльності. Перші психологічні уявлення про перфекціонізм відображали його орієнтацію на високі особистісні стандарти і прагнення до бездоганності у всьому.

Проте, з часом постало питання, що одномірне розуміння перфекціонізму не охоплює всіх характеристик даного психологічного явища. Надалі уявлення про цей феномен істотно розширилося, в сучасних концепціях перфекціонізм вивчається як складний, багатовимірний конструкт, причому зміст його залишається предметом активного наукового пошуку.

У концепції Р. Фроста перфекціонізм має шість складових: особисті стандарти виконання діяльності (пред'явлення до себе надвисоких вимог і надання цим вимогам надмірного значення для самооцінки), занепокоєння з приводу помилок в здійснюваних діях (негативні реакції на помилки в діяльності, тенденція інтерпретувати їх як аналог неуспіху і вважати, що за невдачею буде втрата поваги інших людей), батьківські очікування та критика (тенденція індивіда вважати, що його батьки ставлять перед ним занадто складні цілі та занадто критичні щодо нього), сумнів у скоєних діях (схильність відчувати, що задумане незроблене бездоганно), організованість, що розуміється як зосередженість на важливості та необхідності порядку та організованості [15].

Автор виділив батьківські очікування та батьківську критику як окремі, незалежні, хоча й частково пов'язані між собою складові перфекціонізму [15].

Російський дослідник С. Степанов вважає, що головним чинником, який провокує появу перфекціонізму є саме авторитарний стиль виховання, що поєднується з високими вимогами, жорстким дисциплінарним режимом і недостатньою емоційною підтримкою. За таких умов на дитину покладають великі надії, їй належить виправдати батьківські очікування, примножити їхні досягнення й уникнути їхніх помилок [9].

В даному випадку дитина рано починає розуміти, що вона повинна заслужити любов батьків своєю зразковою поведінкою, бездоганним виконанням їхніх вимог і високими успіхами саме в тій діяльності, яку вони схвалюють. Тобто, хороше ставлення батьків до дитини зумовлене її успіхами.

Дослідження показують, що перфекціонізм більше притаманний тим дітям, які в сім'ї єдині, а якщо в сім'ї є кілька дітей, то завищенні батьківські очі-

кування покладаються на первістків. Як зазначає С. Степанов, зі вступом до школи шкільні оцінки є чітким мірилом успіху. Статус відмінника, переможця конкурсів та олімпіад, золотого медаліста дозволяє учневі відчути свою значущість та отримати необхідне та значуще для нього схвалення батьків. Досягнення перелічених статусів породжує фрустрацію та постійний стрес, невдачі переживаються вкрай хворобливо, аж до суїцидних спроб [9].

Перфекціонізм батьків є вагомим чинником формування перфекціонізму в дитини. Д. Хамачек стверджує, що невротичний перфекціонізм починається саме із дитячого досвіду взаємодії з батьками, які не схвалюють або нечітко проявляють схвалення, та чия любов умовна й залежить від результатів діяльності дитини. У першому випадку дитина прагне стати досконалою не лише для того, щоб уникнути несхвалення інших, але й для того, щоб нарешті прийняти саму себе через надлюдські зусилля та грандіозні досягнення. У другому випадку – дитина розуміє, що лише досконале виконання діяльності може зробити її цінною [16]. Батьки перфекціоніста характеризуються надмірною критичністю та вимогливістю і мало підтримують дитину.

С. Блатт, узагальнюючи ідеї Д. Хамачека, Д. Барнса та М. Холлендера, зазначає, що такі діти не можуть виробити концепцію «достатнього результату». Дитина змушена прагнути до «безпомилковості», для того, щоб задовольнити батьківські очікування та уникнути критики. Маленький перфекціоніст продовжує діяти в надії завоювати батьківське схвалення: «Якщо я ще постараюся, якщо я стану досконалим, – мої батьки будуть мене любити» [13].

Проводячи дослідження проблеми формування перфекціонізму, С. Блатт встановив чотири типи раннього досвіду, які впливають на формування перфекціоністського мислення:

а) надмірно критичні та вимогливі батьки;

б) батьківські очікування та стандарти – надмірно високі; критика при цьому – непряма;

в) батьківське схвалення відсутнє або непослідовне та досить умовне;

г) батьки-перфекціоністи є моделлю для навчання перфекціоністських настанов і форм поведінки [13].

Н. Гаранян, досліджуючи перфекціонізм у студентів, виявила прямий кореляційний зв'язок між перфекціонізмом у матерів і перфекціонізмом у дочок, хоча зв'язок за цим параметром між показниками батька й доньки не встановлено. Однак залишається незрозумілим: чи батьки насправді встановлюють надто високі стандарти для своїх дітей, чи діти схильні сприймати своїх батьків як таких, що встановлюють дуже високі стандарти і є занадто критичними [3].

Зарубіжний дослідник перфекціонізму, Б. Соененс, встановив, що конструктивний батьківський перфекціонізм пов'язаний з конструктивним, а деструктивний – з деструктивним перфекціонізмом дитини. Результати дослідження Б. Соененса перегукуються з дослідженнями Н. Гаранян та підтвердили, що перфекціонізм дітей більше пов'язаний з рівнем перфекціонізму матерів, ніж батьків. Причому, саме матерям з вираженими показниками перфекціонізму, притаманна тенденція сприймати дитину, як інструмент реалізації власних стандартів [5].

До сімейних факторів негативного впливу на розвиток життєвих домагань, українські вчені відносять низьку самооцінку рівня досягнень батьків, їх надмірні соціальні очікування щодо

дитини, авторитарний стиль виховання та спілкування з дитиною, дефіцит емоційних контактів, характер симбіотичних зв'язків та рівень домагань матері [5].

Виокремленні вітчизняними дослідниками особливості виховання, збігаються з визначеннями сімейних чинників формування перфекціонізму закордонних вчених. Посилаючись на численні приклади, у більшості досліджень зазначається, що перфекціоністська орієнтація починає формуватися, як правило, ще в молодшому шкільному віці, а іноді й раніше. Вирішальними в її виникненні є чинники сімейного виховання. Стосовно цього питання серед психологів існує кілька точок зору.

Вітчизняна дослідниця Л. Данилевич вважає, що батьківські очікування та критицизм мають безпосередній зв'язок як до деструктивного, так і до конструктивного, функціонального перфекціонізму. Дослідниця припускає, що батьківські очікування обумовлюють в основному високі особисті стандарти (контруктивний перфекціонізм), а батьківський критицизм – нетерпиме ставлення до помилок [4]. О. Вознесенська відзначає, що задля адекватного формування рівня домагань найбільш сприятливим є авторитетний стиль виховання, з емоційно теплим ставленням батьків і помірним контролем успішності [2]. М. Ларських, посилаючись на роботи С. Блатга та К. Шмітца, стверджує, що у формуванні конструктивних перфекціоністських тенденцій важливою є підтримка дітей в їх прагненні до високих стандартів, але з правом на помилку та бути терплячими до своїх недоліків [6].

Увага науковців (О. Вознесенська, Л. Лєпіхова, О. Шиловська та ін.), дослідження яких присвячені проблемі впливу сімейних чинників на розвиток життєвих домагань людини, переважно зосереджена на вивченні порушень системи батьківсько-дитячих взаємин, які відіграють вагому роль у формуванні деструктивних перфекціоністських тенденцій.

Р. Фрост та його колеги, вивчаючи перфекціонізм, виявили, що саме жорсткість материнських стандартів асоціюється з перфекціонізмом, а для батьків така закономірність не встановлена. З рівнем перфекціонізму в доньок корелювало сприйняття суворості батька доньками, варто наголосити, що саме батька, а не суворість обох батьків. Рівень перфекціонізму в матерів був пов'язаний з великою кількістю психопатологічних симптомів у дочок. Цікавим є той факт, що рівень перфекціонізму в батьків був пов'язаний з менш інтенсивною симптоматикою у дочок [15].

На думку С. Блатта, ці дані повністю співпадають із психоаналітичними спостереженнями, згідно з якими фантазії про досконаліть виступають нарцисичним захистом для контролю занадто суворими батьками. Вони, на думку вченого, дозволяють висунути припущення про те, що батьківський рівень перфекціонізму та їх потреби у власній досконалості й досконалості своїх нащадків слугують головним механізмом передачі депресії від батьків до дитини між поколіннями [13].

Деякі автори вважають, що перфекціонізм спочатку може виникати як адаптивна настанова, проте у процесі життя він стає деструктивним для багатьох людей. З часом поведінка навіть при конструктивному перфекціонізмі може призвести до несприятливих наслідків: хронічної перевтоми, труднощів, пов'язаних з концентрацією уваги. Зміна життєвих обставин може усклад-

нити досягнення раніше здобутих стандартів. Індивід може вважати, що його поведінка має лише позитивні для нього наслідки, при цьому не усвідомлюючи негативних наслідків власного перфекціонізму для інших людей.

Варто зауважити, що формування перфекціонізму не обмежується лише батьківськими очікуваннями та вихованням, потрібно також враховувати і вплив родини, шкільного оточення, тощо. Зокрема, досліджено, що високі вимоги до навчання в школах з ускладненою програмою сприяють формуванню деструктивних перфекціоністських тенденцій [11].

Представники когнітивної психотерапії зосереджують увагу на ірраціональних переконаннях перфекціоністів, обумовлених сімейними дисфункціями (А. Бек, С. Блатт Д. Хамачек та ін.). Д . Хамачек наголошує, що через переконання «лише бездоганне виконання роботи робить людину цінною», перфекціоніст прагне до досконалості не лише для того, щоб уникнути несхвалення інших, а задля прийняття самого себе [16].

А. Бек наводить приклади ірраціональних переконань перфекціоністів, сформованих сімейними факторами: «існують правильні та не правильні вчинки та емоції», «я повинен уникати помилок», «зробити помилку – це зазнати невдачу», «зробити помилку означає заслужити критику» [1].

За результатами досліджень П. Тарханової, рівень фізичного перфекціонізму у юнаків та дівчат позитивно пов'язаний з дисфункціональним стилем комунікації в їх батьківській родині. У сім'ях молодих людей з високими показниками фізичного перфекціонізму частіше відзначається критичне ставлення з боку батьків на адресу дитини, коли дитина допускає помилки в будь-якій діяльності, особливо при порівнянні з іншими, більш успішними дітьми; і прагнення батьків приховувати та не видавати оточуючим свої проблеми. У групах дівчат також встановлено тісний зв'язок з чинником «сімейного перфекціонізму», який виражається у вихованні дитини з надвисокими стандартами та прагненням до досконалості [10].

Д. Хамачек описав складові невротичного перфекціонізму, серед яких виділив «значимість очікувань та оцінок своїх батьків». Даний зв'язок з батьками розглядають як причину розладу та його джерело. Можна припустити, що перфекціоністи росли в обстановці, де любов і схвалення обумовлені їх успіхами. Щоб отримати любов і схвалення, вони повинні робити все із зростаючою досконалістю. Перфекціоністи відчувають, що їхні батьки висувають вимоги, яким вони не можуть відповідати, і неможливість відповідати означає потенційну втрату батьківської любові та прийняття. Описані моменти є, можливо, центральною складовою перфекціонізму [12].

За результатами І. Гарчевої, досліджувані з низьким рівнем перфекціонізму не схильні думати над тим, якими вони хотіли б бути в ідеалі. Вони невибагливі до себе, при цьому вони переконані, що оточуючі, насамперед – дорослі: батьки, родина, вчителі, мають відностно них надзвичайно високі стандарти, яким неможливо відповідати. Вони не схильні до жорсткого самоконтролю, рефлексії, не самокритичні, але більшою мірою контрольовані та критиковані оточуючими. Західні дослідники підкреслюють, що перфекціонізм – явище багато в чому соціальне за своєю природою і спочатку значною мірою визначається очікуваннями близьких дорослих, надіями і вимога-

ми, покладеними батьками на дитину. Прагнення бути досконалим, яке в дитинстві може носити соціально приписаний характер, поступово набуває нових форм [5].

Д. Барнс стверджує, що діти, в яких формується деструктивний перфекціонізм, регулярно отримують любов та заохочення за бездоганну результативність, але бувають покарані батьківською тривогою та розчаруванням, коли роблять помилки [7].

Дж. Бароу та К. Мор, Р. Дріскулл, М. Голландер дотримуються схожої позиції, за якою негативний перфекціонізм виростає зі спілкування з вимогливими батьками, які демонструють прийняття дитини тільки у разі досягнення нею найвищих результатів. Таким чином, діти-перфекціоністи постійно переживають необхідність бути кращими, щоб уникнути батьківського роздратування та спробувати досягти прийняття батьком та матір'ю. Такі діти мають недостатньо можливостей для контролю характеру взаємодії з батьками. Щоб якось контролювати ситуацію та пом'якшити тривогу, діти старанно слідкують за помилками, прагнучи відвернути батьківське незадоволення. Хоча такі дії спочатку допомагають розслабитись і почувати себе безпечніше, у довготривалій перспективі вони призводять до формування деструктивного перфекціонізму [8].

Припускається також, що деструктивний перфекціонізм розвивається, якщо потреба дитини в любові та прийнятті від батьків супроводжується нездатністю останніх сформувати у дитини позитивне ставлення до себе та прийняття себе. Так, засновані на спостереженні дослідження показали: якщо батьки (або особи, які їх замінюють) непослідовні або ненадійні у піклуванні щодо задоволення емоційних чи фізичних потреб маленької дитини, - в неї часто розвивається тривожна залежність. Дитина з такою залежністю швидко засвоює поведінку: якщо вона є досконалою дівчинкою чи хлопчиком, вона заслужить любов батьків. Цей патерн прагнення до досконалості, що є доступним тільки у дитинстві, може в зміненій формі зберегтись у дорослому віці, набувши якостей деструктивного. В такому випадку прагнення бути «досконалим» в очах інших може бути захистом, що маскує глибинне почуття образи, яке випливає з неадекватного емоційного ставлення піклувальника у ранньому дитинстві [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз теоретичних та емпіричних досліджень проблеми перфекціонізму дає змогу стверджувати, що на сьогодні існують різні підходи щодо визначення перфекціонізму й окреслення чинників, що впливають на розвиток та формування. Більшість дослідників вважають, що можна визначити такі групи основних чинників, які зумовлюють його вияв: соціально-культурні, сімейні, особистісні. Представники різних підходів погоджуються з думкою, що прояви перфекціонізму обумовлені, перш за все, сімейними чинниками (надмірно високі батьківські очікування та стандарти, надмірний критицизм батьків; батьківське схвалення взагалі відсутнє або ж непослідовне чи умовне; симбіотичний характер зв'язку з дитиною, гіперопіка, придушення автономії дитини тощо).

Тому однією з перспектив наших подальших досліджень є розробка діагностичного інструментарію, для більш детального визначення впливу сімейних чинників на формування та розвиток перфекціонізму дитини.

Література:

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

2. Вознесенська О. Л. Значення досвіду раннього дитинства у формуванні життєвих домагань особистості / О. Л. Вознесенська // Наукові студії із соц. та політ, психології : зб. статей / НАПН України, Ін- т соціальної та політичної психології; голов. редкол. С. Д. Максименко (голова) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2004. – Вип. 8. – № 1 (11). – С. 113-121.

3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гаранян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72-81.

4. Данилевич Л. А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : дис. на здобуття наук, ступеня канд. психолог, наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Данилевич Лариса Арсеніївна. – К., 2010. – 222 с.

5. Кононенко О.І. Проблема онтогенезу перфекціонізму особистості в сучасних дослідженнях / О.І. Кононенко / [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://liber.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/5288/1/53-59%2B.pdf

6. Ларских М. В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога : дисс. на соиск. научной степени канд. психолог, наук : спец 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ларских М. В. – Воронеж, 2011. – 162 с.

7. Павлова В. С. Проблема перфекціонізму особистості та чинників, які впливають на його формування та розвиток / В. С. Павлова // Вісник Одеського національного університету. Серія психологія. – 2013. – Т.18. – Вип. 22. – Частина 3. – С. 8-17.

8. Распопова А. С. Особенности взаимосвязи перфекционизма и личностных свойств спортсменов / А. С. Распопова // Материалы Всероссийского форума «Молодые ученые – 2010». – М. : Физическая культура, 2010. – С. 171-172.

9. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.

10. Тарханова П.М. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом / П.М.Тарханова, А.Б.Холмогорова // Психологическая наука и образование. 2011. – № 5. – С. 52-60.

11. Чепурна Г. Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія психологія, соціальної роботи» /Чепурна Г. Л. – Ч., 2013. – 24 с.

12. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007., – Т.4. – С. 158-168.

13. Blatt S. J. The Destructiveness of Perfectionism: Implications for the Treatment of Depression / S. J. Blatt // American Psychologist. – 1995. – № 12, Vol. 49. – P. 38-52.

14. Davis C. The relationship of personality factors and physical activity to body satisfaction in men / C. Davis, S. Elliott, M. Dionne // Personality and Individual Differences. – 1991. – V. 12. – P. 7-15.

15. Frost R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart // Cogn. Ther. Res. – 1990. – V. 14. – P. 449-468.

16. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology. – 1978. – V. 15. – P. 27-33.

17. Hollender M. H. Perfectionism / M. H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. - 1965. - Vol.6. - P. 94-103.

Демешко І. А.
здобувач
Національної академії державної прикордонної служби України

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ ЯК ҐЕНЕЗА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОФІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація: У статті проаналізовано роль і місце системи захисту прав інтелектуальної власності у сучасному світі, доведена провідна роль системи ІВ в економіці інновації і інформаційному суспільстві. Визначені системні і ситуативні специфічні риси професійної діяльності фахівців з ІВ. Зроблено висновок відносно необхідності врахування специфіки професійної діяльності у розробці і впровадженні технології підготовки фахівців.

Аннотация: В статье проанализированы роль и место системы защиты прав интеллектуальной собственности в современном мире, доказана ведущая роль системы ИВ в экономике инноваций и информационном сообществе. Определены системные и ситуативные особенности профессиональной деятельности специалистов интеллектуальной собственности. Сделаны выводы о необходимости учета специфики профессиональной деятельности в разработке и реализации технологий подготовки специалистов ИВ в высших учебных заведениях.

Summary: The place and role of the protection system of intellectual property rights in the modern world are analyzed in the article. The leading role of the IP system in the economics of innovation and the information society is proved. Situational characteristics of professional activity of intellectual property specialists are defined. The conclusions about the need to consider the specifics of professional activity in the development and implementation of technologies in IP specialists' training are made.

Постановка проблеми. Система освіти України розвивається і реформується відповідно сучасним загально цивілізаційним цінностям, соціально-економічним потребам суспільства та кращим зразкам європейських освітніх систем. Вирішується багато проблем, які притаманні процесам реформування та становлення державності України.

Проблеми загального, системного характеру є центром уваги інститутів державного управління і фундаментальної науки. Практичні аспекти фахової знаходяться у центрі уваги кожного практикуючого фахівця.

У загальному контексті проблематики підготовки фахівців, визначимо найбільш актуальні питання підготовки у галузі інтелектуальної власності (надалі ІВ). Умовно поділимо проблеми, пов'язані з підготовкою фахівців у вищій школі, на три категорії:

– проблеми гносеологічного характеру, притаманні процесу пізнання і навчання/учіння, є центром уваги філософії, соціології та фундаментальної педагогічної науки;

– проблеми організаційно-адміністративного характеру, що супроводжують процеси планування, розробки і реалізації освітнього процесу на всіх рівнях функціонування системи освіти;

– проблеми методики, дидактики, технології підготовки, специфічні для окремих, конкретних галузей професійного навчання. Такі проблеми, у тому числі, пов'язані із сутністю та особливостями професійної діяльності фахівців і не є актуальними для більшості інших напрямків підготовки.

На нашу думку, найбільш перспективними для вирішення на рівні конкретного навчального закладу є проблеми, що стосуються специфіки підготовки у певній галузі. Визначення проблем підготовки фахівців з ІВ, що ґрунтуються на особливостях професійної діяльності у галузі, є актуальною задачею спеціалістів фахових навчальних закладів.

Мета статті. Спираючись на вищезазначене, метою статі є визначення особливостей професійної діяльності фахівців з ІВ у контексті законодавчого поля України, наявних економічних, технологічних і соціокультурних реалій і обґрунтування на цій основі акцентів, стратегічних векторів і пріоритетів у технологіях підготовки фахівців з ІВ в навчальних закладах України.

На нашу думку, специфіка діяльності фахівця з ІВ діалектично випливає з сутності і місця ІВ у сучасному світі, а саме: ролі ІВ у економіці знань, інноваційному розвитку, науково-технічному прогресі і соціальному житті.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням питання сутності та ролі ІВ займались такі українські науковці, як: В. Базилевич, В. Геєць, Н. Даниленко, С. Довгий, В. Марцин, Л. Панкова, В. Святоцький, В. Жаров, В. Зайчук, І. Невінчаний, Ю. Громова, Г. Олехнович, В.В. Хрустальова, Н.С. Маркова, О.В. Шваб, П.М. Цибульов та інші. Серед іноземних авторів найбільш відомі А. Тоффлер, С. Хантінгтон, Ф. Фукуяма, Дж. Стігліц, Й. Фішер.

Узагальнюючи існуючі прикладні та фундаментальні дослідження, визначимо три головних, глобальних завдання ІВ у сучасному світі:

– система ІВ як засіб закріплення, захисту і менеджменту прав на результати творчої діяльності людини. Тут і надалі у контексті нашого дослідження ми не вдаємося до докладного розбору дефініції використаних понять і конструктів, що є, саме по собі, нетривіальною задачею, а окреслюємо актуальні проблеми у максимально загальному вигляді. Термінологічне наповнення статті ґрунтується на актуальному законодавстві України, зокрема, Цивільний кодекс України ч.1 ст.418 визначає права ІВ як права особи на результати інтелектуальної, творчої діяльності [1]

– система ІВ як невід'ємна і необхідна передумова функціонування економіки знань постіндустріального, інформаційного суспільства, інноваційного розвитку, ефективної реалізації інноваційних технологічних ланцюгів, запорука високих темпів науково-технічного прогресу. Система ІВ надає чіткий механізм перетворення знання у потужний економічний ресурс.

– система ІВ як засіб регулювання глобальних ринків, прискорення або уповільнення технологічних циклів, маніпулювання впровадженням результатів фундаментальних досліджень у прикладні галузі економіки, засіб вирішення корпоративних проблем національними і міжнародними комерційними і державними інститутами.

Ділення є неповним і цілком умовним, друге та третє з визначених завдань є похідною від першого, третє у певному сенсі суперечить другому, але цим діленням ми окреслили три незалежних і самоцінних напрямки використання системи ІВ.

Перше завдання є у значній мірі теоретично-загальним і враховує, у тому числі, авторське право, захист особистих немайнових (та майнових) прав на твори літератури і мистецтва, суміжні права виконавців, виробників фонограм і так далі, тобто окреслює і регулює в більшій ступені взаємовідносини осо-

бистості і суспільства, соціальне життя і другорядні сфери економіки. Окремо виділімо право ІВ на промислові зразки, винаходи, корисні моделі і т.д., тобто ті питання системи ІВ, що стосуються інновації – на цих аспектах застосування системи ІВ ґрунтуються виділені нами в окремі категорії друге та третє завдання.

Третє завдання є предметом дослідження фахівців з макроекономіки і геополітики. Представлений у наукових дослідженнях фактологічний матеріал свідчить – цей напрямок використання системи ІВ є дуже суттєвим за впливом на глобальні процеси у економічному житті розвинених країн і України як перспективного партнера європейської спільноти [2]. Третє завдання має на увазі альтернативну, антагоністичну традиційній, точку зору на ІВ, яка позиціонує систему ІВ як потужну перешкоду на шляху науково-технічного прогресу та як ворога філософії гуманізму. Це питання філософського характеру і тема глобального, фундаментального дослідження. Питання взаємовідносин ІВ та потреб суспільства, економіки, особистості частково розглянуто у роботі К. Афанасьевої [3].

На нашу думку, найбільшу цінність становить друге завдання системи ІВ. У другому завданні окреслено найбільш значущі для економічно розвинених держав теми комерціалізації фундаментальних і прикладних досліджень та інноваційного розвитку. Для України питання інноваційної економіки і ІВ у контексті стратегії подальшого розвитку не менш актуальне – сформована інноваційна економіка є однією із умов рівноправного процесу інтеграції нашої країни у структури ЕС [4].

Скорочено вплив ІВ на економічні процеси можна охарактеризувати наступним чином: формування економіки інновації, інвестиції у перспективні фундаментальні дослідження, комерціалізація результатів наукових досліджень неможливі без розвиненої системи захисту прав ІВ. ІВ є необхідною складовою трансферу результатів інтелектуальної, творчої діяльності у реальний сектор економіки, трансформації творчого здобуття у матеріальні і духовні блага людства. Розкриємо сформульований тезис більш докладно.

ІВ є наріжним каменем у процесі переходу від результату творчої, інтелектуальної роботи до отримання інноваційного продукту, технологічного процесу, логістичної або управлінської технології. В епоху конкурентного середовища, без захисту прав на результати інтелектуальної діяльності, практично неможливим є отримання прибутку від впровадження результатів наукового дослідження у реальний сектор економіки. В умовах недієздатної системи захисту прав ІВ практично зупиняється процес трансферу технології і поширення технологічних досягнень. ІВ є невід'ємною складовою інноваційних процесів у багатьох галузях економіки.

Своєчасно захищене право розробника на винахід стає об'єктом економічних взаємовідносин і основою співпраці винахідника і інвесторів, інших суб'єктів інноваційної діяльності, стає головною складовою ефективно діючого інноваційного ланцюга: фундаментальне наукове відкриття – прикладне дослідження – дослідно-конструкторська робота – виробництво.

Необхідно зауважити, що розвинена система ІВ не є достатньою умовою активації інноваційних процесів в економіці, а інноваційні ланцюги, що продукуються інноваційними винаходами, не обов'язково знайдуть своє відображення у ВВП країни винахідника. Право

власності на винахід може бути передано зарубіжним компаніям-інвесторам і комерційний результат у вигляді прибутку від випуску інноваційного продукту залишиться в зарубіжних офшорах або його буде враховано у країні – юрисдикції компанії інвестора.

Практично така ситуація складається з процесами комерціалізації винаходів в Україні [5;6]. Система захисту прав інтелектуальної власності забезпечує функціонування неповноцінної економічної моделі, супроводжує реалізацію неповноцінних інноваційних ланцюгів і не дає можливості фахівцям з ІВ в повному обсязі реалізовувати свої професійні компетентності.

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо констатувати: ІВ є невід'ємною складовою системи розробки і впровадження інновації у більшості галузей діяльності сучасної людини.

Відповідно, професійна діяльність фахівця з ІВ безпосередньо пов'язана з передовими ідеями науково-технічного прогресу, інноваціями, трансфером технології.

Як органічна складова системи впровадження нововведень, ІВ сама є гнучким та перманентно еволюціонуючим конструктом. Безперервно змінюється об'єктне наповнення поля діяльності фахівців з ІВ, практично кожного дня з'являються нові по сутті об'єкти прав власності ІВ, реформуються та вдосконалюються норми, правила, регламенти у галузі ІВ, процеси глобалізації викликають необхідність адаптації національних законодавств до діючих міжнародних законодавчих систем, науково-технічний прогрес продукує нові об'єкти уваги фахівців з ІВ.

Вищенаведене накладає суттєвий відбиток на професійну діяльність фахівців з ІВ. Головна риса полягає у відсутності однозначних норм, правил, регламентів відносно якісно нових об'єктів уваги права інтелектуальної власності і нових засобів вирішення професійних завдань. Яскравим прикладом є безперервний прогрес у сфері інформаційних технології – практично кожного дня з'являються нові технології зберігання, обробки та розповсюдження інформації, нові технологічні процеси, нові форми втілення творчої діяльності науковців, інженерів, митців, літераторів. Нові канали поширення інформації є новими каналами розповсюдження об'єктів ІВ і, водночас, засобами вирішення професійних завдань фахівця з ІВ.

Відповідно, виникає необхідність регулярних змін та доповнень у технологіях, правилах, нормах роботи з об'єктами ІВ, модернізації та вдосконалення технологічного інструментарію фахівців з ІВ, прояву творчого підходу до роботи з якісно новими продуктами інтелектуальної діяльності людини. У більшості випадків технологічні та продуктові новації непередбачені існуючим законодавством з регулювання ІВ, яке не встигає адаптуватись до сучасних темпів науково-технічного прогресу.

Ущербність діючої і Україні економічної моделі, відношення держави і суб'єктів економічної діяльності до сфери інновації в цілому, призводять до недооцінки відповідного сектору функціонування системи ІВ і недооцінки важливості підготовки кваліфікованих фахівців з ІВ з акцентом на подальшу модернізацію економіки України.

ІВ як невід'ємна складова інноваційного процесу не входить у прикладну сферу інтересів українських ВНЗ – вищі обмежуються розглядом і дослідженням ІВ на академічному рівні. Але навіть на теоретичному рівні і у навчальному процесі приділяється недостатня увага роз-

гляду норм законодавства, алгоритмам і особливостям діяльності фахівців з ІВ, що стосуються саме інноваційної сфери використання права інтелектуальної власності. Головна увага у підготовці фахівців з ІВ приділяється авторському праву, що є, на нашу думку, досить вузьким поглядом на сутність і роль системи ІВ у сучасному світі.

Підготовка високопрофесійних фахівців з ІВ і формування компетентностеї з ІВ у фахівців суміжних профілів не є достатньою умовою повноцінного функціонування інституту захисту прав ІВ – система ІВ не може функціонувати за відсутністю суттєвої категорії об'єктів прав ІВ – об'єктів промислової власності, що забезпечують формування економіки інновації і які, у свою чергу, продукуються діючими інноваційними процесами.

Розвинена система ІВ є ефективним стимулом економічних перетворень і розвитку держави тільки за умови її інтеграції у діючу інноваційну економіку, що продукує більшість об'єктів права ІВ інноваційного характеру.

Вищенаведене ілюструє наявність значних труднощів у реалізації професійної діяльності фахівців з ІВ: неповнота законодавчого забезпечення, методологічна недосконаліть технології реалізації професійних завдань, термінологічна невизначеність у професійної галузі, відсутність достатнього інформаційного забезпечення, відсутність бази реалізації професійних компетенцій в економіці країни.

Відповідно, головними відмінними рисами у діяльності фахівців з ІВ є:

– необхідність прийняття професійних рішень в умовах обмеженості необхідного інформаційного забезпечення,

– необхідність реалізація професійних дій в умовах неоднозначності та суперечливості регулюючих професійну діяльність законодавчих норм,

– необхідність самостійного конструювання технології реалізації професійних завдань стосовно нових за суттю об'єктів ІВ,

– необхідність перманентної адаптації існуючих алгоритмів професійних дій до змінюваних обставин і об'єктного наповнення поля професійної діяльності,

– необхідність перманентного засвоєння і вдосконалення навичок володіння технологічним інструментарієм вирішення професійних завдань,

Враховуючи вищенаведене, ми можемо сформулювати головну передумову розробки і впровадження технологій підготовки фахівців з ІВ – діючі програми підготовки фахівців з інтелектуальної власності принципово не можуть в повному обсязі врахувати навіть тих обставин його діяльності, які існують на час реалізації навчального процесу (настільки швидко науково-технічний прогрес змінює умови діяльності фахівця), кваліфікаційні вимоги не описують повного переліку актуальних компетенцій фахівця з ІВ.

Це один з головних факторів, який необхідно врахувати у розробці технології підготовки фахівців з інтелектуальної власності до професійної діяльності.

Висновки: формування готовності до професійної діяльності фахівців з ІВ є необхідною передумовою інтеграції України у світову співдружність і подальшого розвитку економіки нашої країни на інноваційних засадах. Професійна діяльність фахівця з ІВ супроводжується специфічними труднощами як системного, так і ситуативного (контекстного) характеру, що вимагає формування специфічних компетентностей і накладає певні додаткові вимоги до

майбутніх фахівців з ІВ. Врахування особливостей професійної діяльності фахівців з ІВ у процесах розробки і реалізації технології підготовки у вищий школі є запорукою формування професійно компетентного фахівця.

Література:

1. Цивільний кодекс України від 16.01.2003 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – №№ 40-44. – с. 356

2. Харченко В. Протидія інтелектуальному піратству в Україні: забезпечення охорони прав інтелектуальної власності чи спосіб впливу на державну політику та механізм недобросовісної конкуренції? // Теорія і практика інтелектуальної власності. – 2015. – № 3 (83). – с. 77

3. Афанасьева (Горська) К. Зміни концептуальних засад авторсько-правового регулювання в умовах глобалізації інформаційного простору. // Теорія і практика інтелектуальної власності. – 2014. – № 5. – с. 5-13

4. Ревуцький С. Інтеграційні процеси в науково-технічній сфері з позиції економічної глобалізації. // Теорія і практика інтелектуальної власності. – 2014. – № 1. – с. 57-62

5. Борзенко В. Мірошниченко О. Проблеми комерціалізації інтелектуальної власності в Україні // Вісник НТУ «ХПІ». – 2014. – № 32

6. Дем'янчук Г. Об'єкти промислової власності в процесі комерціалізації інновацій. // Наука та інновації. – 2014. – Т. 10. – № 5. – С. 51–57

Дєда В. М.
викладач кафедри дошкільної педагогіки та психології
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВ ПРИРОДОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ»

Анотація: Дана характеристика змісту проектної діяльності в роботі зі студентами в процесі вивчення дисципліни «Основ природознавства та методики ознайомлення з природою, методів формування становлення світоглядної позиції, позитивного ставлення до природоохоронної та еколого-педагогічної роботи.

Аннотация: Дана характеристика содержания проектной деятельности в работе со студентами в процессе изучения дисциплины «Основ природоведения и методики ознакомления с природой», методов формирования мироглядной позиции, положительного отношения к природоохранной и еколого-педагогической работе.

Summary: It is given Tthe characteristic of content of project work with students at the process of studying the subject „Fundamentals and Methods of Natural Acquaintance with Nature:", methods of formation of becoming ideological position, positive attitude to environmental protection and ecological and educational work.

Постановка проблеми. Проектна діяльність у роботі ДНЗ – вимога часу, спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу та його результатів до сучасних вимог суспільства. Проектна діяльність стала стимулюючим чинником у розвитку дошкільної освіти. Через впровадження проектного методу в діяльності дошкільного закладу реалізуються актуальні завдання. Сучасний вихователь завжди знаходиться в пошуку нових, більш ефективних технологій, покликаних сприяти розвитку творчих здібностей дітей, формуванню навичок саморозвитку і самоосвіти. У зв'язку з цим, метод проектів набуває більшої актуальності, оскільки покликаний скорегувати і збагатити навчальний проект. Мета методу проекту – навчити застосовувати досліджувану теорію на практиці для розв'язання конкретних завдань в реальному житті. Таким чином, метод проектів – це педагогічна технологія, що містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів та прийомів, творчих за суттю. Вміння користуватися методом проектів – є показник високої кваліфікації. [6]. До застосування методу проекту екологічного спрямування у професійній діяльності мають бути готові майбутні вихователі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій довів, що з боку науковців та практиків наявний стійкий інтерес до вивчення можливостей застосування методу проекту на різних етапах становлення особистості, в тому числі, і у освітньо – виховній роботі з дітьми дошкільного віку. Велика увага приділяється методу проекту і у професійній підготовці педагогів. Так, Н. Самойленко вивчає проблеми використання методу проектів у педагогічній діяльності та

презентує програму спецкурсу «Основи професійної підготовки вчителів до застосування методу проектів у педагогічній діяльності» [3].

Л. Крайнова розглядає метод екологічного проекту як засіб активізації творчих проявів студентів та пропонує залучати майбутніх вихователів до проектної діяльності у межах вивчення дисципліни «Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою» [2].

Сучаснідослідники(О.Колонькова[1], Л. Крайнова [2], О. Чернікова [5], О. Яременко [6] та ін.) пропонують різноманітні методи вирішення завдань екологічної освіти, надаючи перевагу активним способам навчання, серед яких особливе місце відведено проектам.

Метою написання статті є характеристика змісту і методів підготовки майбутніх вихователів до застосування методу проектів екологічного спрямування у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх вихователів до освітньої проектної діяльності екологічної спрямованості має здійснюватися у процесі вивчення дисципліни «Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою» у педагогічних коледжах не шляхом введення окремих тем, а інтегровано під час вивчення окремих розділів, тобто кожний студент має стати автором, розробником та впровадником власного освітнього проекту, спрямованого на підвищення рівня еколого-педагогічної підготовки, власної екологічної культури з обов'язковим виходом на практичну екологічну роботи з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу.

Тому саме на початку вивчення дисципліни після актуалізації теоретичних природничих знань студентам пропонується орієнтовна тематика освітніх проектів, яка розробляється з урахуванням мотивів взаємодії з природою та особливостей екологічної свідомості студентів згідно з результатами попереднього діагностування. Під час розподілу тематики проектів доцільно використовувалися різні підходи:

– за інтересами студента ;

– пропонуються малорозроблені теми;

– теми психотерапевтичної спрямованості, наприклад: «Ознайомлення дітей із цілющими властивостями рослин», «Терапія спілкування з кішками та собаками», «Піщана терапія»;

– за загальною темою наприклад, «Ознайомлення дітей з природою Чернігівщини», кожен студент обирає більш вузьку тему в межах загальної – «Ознайомлення дітей з рослинами парків і скверів Прилуччини», «Ознайомлення з рибами місцевих водойм».

Крім теоретичного вивчення теми, студенти мають розробити освітній проект роботи з дітьми в межах своєї теми та оформити його у вигляді творчої роботи. Викладач акцентує увагу студентів на тому, що проект має бути авторським, і що матеріал для розробки освітнього проекту слід добирати протягом вивчення всіх розділів дисципліни. Такий підхід сприяє усвідомленню студентами практичного значення вивчення кожного розділу, кожної теми дисципліни, а отже, підвищує мотивацію навчальної діяльності та самовдосконалення.

Робота над розробкою та реалізацією проекту передбачає виконання певних завдань:

– самостійне опрацювання природознавчої літератури з обраної теми, визначення мети та завдань проекту, відбір доступного матеріалу для ознайомлення дітей у процесі проекту, складання плану, добір методів та форм роботи з дітьми для реалізації завдань проекту, роз-

робка конспектів різних форм роботи з дітьми у межах проекту;

– вивчення еколого-розвивального середовища базового дошкільного навчального закладу, діагностування рівня екологічної вихованості дітей – учасників проекту, підготовка дидактичного матеріалу та визначення природних об'єктів, до яких планується звернення під час реалізації проекту;

– реалізація проекту в роботі з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу;

– оформлення результатів проекту (рекомендована структура оформлення:

І розділ – теоретичний матеріал; ІІ розділ – система роботи, аналіз результатів проектної діяльності, методичні рекомендації);

– презентація проекту.

Практичне заняття з теми «Еколого-розвивальне середовище» доцільно проводити на базі дошкільного навчального закладу.При цьому викладач пропонує вивчати умови для здійснення освітнього проекту: аналізувати еколого-розвивальне середовище (куточки природи, екологічну стежину), продумувати, чим необхідно поповнити середовище для успішного впровадження власного проекту.

Під час вивчення методів та форм ознайомлення дітей з природою на лабораторних заняттях на базі дошкільного навчального закладу студенти мають можливість спостерігати майстер-класи вихователів екологічного спрямування із застосуванням інноваційних форм роботи з дітьми, зокрема й проектну діяльність, а також переглядати різні форми роботи, які проводить вихователь групи, заходи роботи з батьками з метою ознайомлення з різноманітною еколого-педагогічною діяльністю фахівця дошкільної освіти. З цією метою створено відеотеку записів проведення різних форм роботи з дітьми, котрою користуються під час самостійної роботи, а перегляд фрагментів різних форм роботи використовуються під час практичних занять відповідної тематики.

Для того, щоб підготувати студентів до планування та розробки форм роботи з дітьми в межах проекту, на практичних заняттях велику увагу слід приділяти формуванню інструментальних умінь. Тут студенти розробляють та обговорюють конспекти занять для дітей : колективної праці в природі, ігор-тренінгів екологічного спрямування, екскурсій, дослідів. Це обов'язкові завдання для самостійного виконання, конспекти презентуються, обговорюються та оцінюються безпосередньо на практичних заняттях.

Для того, щоб надати можливість краще відчути і зрозуміти дитину, її ставлення до природи, мотиви її поведінки та навчитися враховувати наявний рівень екологічної культури дітей у подальшій роботі, на базі дошкільного закладу студенти діагностують рівень екологічної вихованості дітей. Для проведення діагностики вони могли самостійно добирати методики дослідження.

Спостереження та опитування, проведені студентами довели, що рівень природопізнавальної активності дітей невисокий, діяльність, пов'язана з доглядом за рослинами, тваринами не приносить їм відчутного задоволення, ступінь самостійності в постановці мети та завдань діяльності в природі також низький, хоча позитивні емоційні реакції під час прогулянок мають місце і діти помічають красу довкілля й висловлюються про неї.

Результати діагностики та визначені індивідуальні особливості ставлення дітей до природи студенти мали враховувати у власній роботі.

Після вивчення рівнів екологічної вихованості дітей студенти безпосередньо переходили до складання плану освітнього проекту та розробки конспектів різних форм роботи з дітьми з межах проекту. Завдання викладача на цьому етапі – приділити підвищену увагу організації продуктивного персоніфікованого спілкування, щоб допомогти кожному студенту відчути себе успішним та запобігти можливим ситуаціям неуспіху.

Упровадження освітнього проекту в практику роботи з вихованцями базового дошкільного навчального закладу студентам рекомендувалося здійснити під час виробничої педагогічної практики.

Під час проходження виробничої практики передбачалося виконання певних творчих завдань та реалізація авторського освітнього проекту екологічного спрямування. Так, перелік завдань до практики містив: складання плану й змісту роботи з екологічного виховання на термін практики; складання конспектів та пробне проведення екологічних занять, екскурсій в природу; підготовка наочних матеріалів та дидактичних посібників, необхідних для проведення екологічних занять; реалізація авторського освітнього проекту екологічного спрямування.

Під час виробничої практики майбутні вихователі мають змогу перевірити свої теоретичні знання, уміння й навички еколого-педагогічної роботи, здобуті в ході вивчення дисципліни. Виконання перерахованих завдань студентів на практиці призводить до появи великої кількості різноманітних розробок і цікавих форм роботи з дітьми екологічного спрямування, серед яких пріоритетне місце посідають проекти, та суттєвого поповнення методичних кабінетів дошкільних навчальних закладів, студентських «скарбничок».

У період педагогічної практики найвищого рівня набуває процес формування професійної спрямованості майбутніх вихователів, їх позитивної мотивації до еколого-педагогічної роботи, коли відбувалося не лише закріплення практичних умінь і навичок, а передусім становлення світоглядної позиції та позитивного ставлення до природоохоронної та еколого-педагогічної роботи.

Презентація супроводжується детальним обговоренням, визначенні успіхів та недоліків розробки та впровадження проекту. Окрема увага приділяється самопрезентації, самоаналізу та самооцінці студентами успішності впровадження проекту в практику роботи з дітьми, наявності та характеру запитань до викладача, працівників дошкільного закладу, студентів.

Під час обговорення ефективності проектної діяльності студентів обов'язковим є звернення до порівняльних результатів рівня сформованості екологічно мотивованої поведінки дітей старшого дошкільного віку до й після здійснення освітнього проекту.

Такий підхід до аналізу та оцінки проведення студентами самостійної роботи з дітьми сприяє більш об'єктивно оцінювати свої власні успіхи.

Висновки. В процесі розробки та реалізації освітнього проекту студенти глибше усвідомили зміст дисципліни та її практичне спрямування, що сприяло зростанню професійної мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності й до еколого-педагогічної роботи зокрема. Їх діяльність забезпечує позитивну мотивацію в оволодінні узагальненими природничими знаннями та вміннями та сприяє використанню їх під час розв'язуванні проблемних ситуацій та пізнавальних завдань.

Презентації студентських проектів супроводжуються емоційним підйомом,

почуттям радості й успіху, студенти вчаться оцінювати результати своєї діяльності, знаходити найбільш вдалі моменти, шляхи подолання труднощів, які мали місце при виконанні завдання.

Аналізуючи метод проектів та проектну діяльність у дошкільному навчальному закладі можна дійти висновку, що такий підхід до організації діяльності дітей сприяє гармонійному розвитку особистості дитини через власний інтерес та співробітництво з вихователем, а також підвищує фахову майстерність самого вихователя.

Література:

1. Колонькова О. О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. О. Колонькова / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 21 с.

2. Крайнова Л. В. Активізація творчих проявів студентів засобами використання методу екологічних проектів / Л. В. Крайнова // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ, ЛНПУ – 2005. – № 10 (90). – С. 117-123.

3. Самойленко Н. Б. Модель підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності / Н. Б. Самойленко // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 9-11 квітня 2009 р., м. Ялта. – Зб. статей. Вип. 5.Ч. 3. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – 228 с.

4. Чернікова О. В. Підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Чернікова / Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.

5. Чернікова О. В. Підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Чернікова / Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.

6. Яременко О. О. Педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу у структурі екокультурної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. О. Яременко / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.

Джаббарова Л. В.
викладач психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

СИСТЕМА УЯВЛЕНЬ ПРО ШЛЮБНО-СІМЕЙНІ СТОСУНКИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація: У статті представлений аналіз гендерних особливостей шлюбно-сімейних установок сучасних студентів. Описано гендерні відмінності в мотивах вступу в шлюб, критерії вибору шлюбного партнера, рольових очікуваннях і вимогах в сфері сімейних відносин. Виявлено специфічні особливості взаємозв'язку досліджуваних конструктів у юнаків і дівчат.

Аннотация: В статье представлен анализ гендерных особенностей брачных установок современных студентов. Описаны гендерные различия в мотивах вступления в брак, критериях выбора брачного партнера, ролевых ожиданиях и притязаниях в сфере семейных отношений. Обнаружены специфические особенности взаимосвязи изучаемых конструктов у юношей и девушек.

Summary: The article presents the analysis of gender peculiarities of marriage installations of modern students. The study's main objectives are the motives of marriage, criteria of a choice of the marriage partner, role expectations and claims in the sphere of the family relations. Specific features of interrelation of studied constructs are found in young men and girls.

Постановка проблеми. Порушення сімейних традицій, ускладнення передачі досвіду минулих поколінь, впровадження нових рольових стереотипів, пропаганда модних шлюбних тенденцій поступово порушує цілісність сімейної системи, в тому числі на рівні побудови її моделі в свідомості людини. Особливу включеність в даний процес демонструє молоде покоління як найбільш сенситивне до любих соціальних змін. Оскільки новоутворення в сфері шлюбно-сімейних відносин на даному етапі важко оцінити, наслідки проявляться пізніше, та все ж можна уявити наявність серйозної загрози сімейному благополуччю членів суспільства в зв'язку з втратою пріоритетності цієї сфери відносин в системі цінностей сучасної молоді [1]. Дана тенденція буде посилюватися, оскільки сформовані установки будуть закономірно запускати відповідні форми поведінки, які знецінюють традиційні уявлення про сім'ю та шлюб та їхню роль в житті кожної людини.

З іншого боку, поява нового при руйнуванні старих форм може мати прогресивне значення, створюючи умови для розвитку, пристосування феномену до сучасних вимог. Сім'я, маючи достатню пластичність, змінюючи свій облік, здатна зберігати специфічні функції, одночасно знайшовши ресурси для гармонійного прийняття інновацій. В любому випадку питання залишається відкритим, дозволяючи говорити як про ризики, так і нові можливості в сфері сім'ї та шлюбу.

Аналіз досліджень. В останні роки з'явилися дослідження, які стосуються образу сім'ї, дитини, чоловіка й жінки та шлюбного партнера (Т.В. Андрєєва, В.М. Дружинін, С.В. Ковальов, Н.Л. Москвічева, М.В. Селіванова, В.Л. Ситніков, М.В. Терещенко, Л.Б. Шнейдер та інші). Проведені дослідження демонструють помилковість розповсюдженої думки, що уявлення індивіда про ту чи іншу ситуацію формуються в той момент, коли людина з нею зустрічається. Навпаки, уже

існуючий у людини до моменту зустрічі з такою ситуацією сценарій її розвитку багато в чому визначає, як вона її сприйме.

Мета статті – вивчити систему уявлень сучасної студентської молоді щодо шлюбно-сімейних відносин.

Виклад основного матеріалу. З врахуванням актуальності та гостроти проблеми нами було організовано дослідження, спрямоване на вивчення гендерних особливостей мотивів взяття шлюбу, критеріїв вибору шлюбного партнера і сімейних уявлень в юнацькому віці. Вибірку склали 90 студентів (45 юнаків та 45 дівчат) віком від 18 до 23 років Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Для досягнення поставленої мети були використані наступні психодіагностичні методи: анкетування було спрямоване на виявлення потенційних мотивів взяття шлюбу. Загальний список нараховував 23 причини (кохання, спільність поглядів, самотність, очікування дитини, співпереживання, випадковість, матеріальна забезпеченість партнера, наявність житла у партнера, духовна близькість, матеріальний розрахунок, вік, прагнення бути як усі, втеча від батьків, помста, традиції, престиж, влада, бажання мати постійного сексуального партнера, бажання компенсувати внутрішню пустоту, бажання стати батьками, вирішення побутових проблем, обставини, які склалися) [1, 3, 4, 6, 7].

Для дослідження гендерних уявлень про якості потенційного шлюбного партнера в юнацькому віці була використана методика О.Л. Костової [2]. Якості шлюбних партнерів вимірювались по наступним факторам: загальної привабливості; сили особистості; емоційності; соціального статусу; залежності; емпатійності; сучасності; фемінності; маскулінності; андрогінності.

З метою виявлення сімейних установок у юнаків та дівчат використовувався опитувальник «Рольові очікування і домагання в шлюбі» А.Н. Волкової (РОП) [5]. Методика визначає уявлення молоді про різні сфери сімейних відносин, одночасно відображаючи, основні функції сім'ї та ієрархію. Сімейних цінностей: сексуальні стосунки; особистісна спільність чоловіка і дружини; батьківські обов'язки; професійні інтереси кожного з подружжя; побутова функція; моральна та емоційна підтримка; зовнішня привабливість партнерів.

Для обробки отриманих даних застосовувались програми обчислення MS Excel, SPSS з використовуванням наступних математичних методів: первинна описуюча статистика (середнє значення і стандартні відхилення), критерій Z Колмогорова-Смірнова (аналіз нормальності розподілення даних), t-критерій Стьюдента (виявлення значимих розходжень), коефіцієнт кореляцій Пірсона.

В процесі дослідження було виявлено, що найбільш вираженим шлюбним мотивом у дівчат є «любов», «спільність поглядів», «духовна близькість», «бажання стати батьками», «очікування дитини». В цілому студентки відмічають спільні ціннісні уподобання та погляди на життя.

Мотивом, що спонукає для створення сім'ї у студенток є психологічна готовність мати дитину. Цікавим є факт, що 6 місце серед 23 шлюбних мотивів займає «підходящий вік». При цьому «наслідування традицій» має більш низьке положення. Даний факт можна пояснити впливом традиційних уявлень, згідно яких певний віковий період підходить до одруження краще, ніж більш ранній або пізній.

Задоволення сексуальних потреб, а також фінансова стабільність партнера

мають середню вираженість, тобто вони є важливими мотивами взяття шлюбу але не є вирішальними при прийнятті рішення щодо шлюбу.

В якості найменш значимих причин взяття шлюбу досліджувані дівчата виділяють «прагнення бути як всі» і «помста». Цікаво, що при значимості мотиву «підходящий вік» дівчатами низько оцінений мотив «бути як всі». Це може свідчити про те, що наслідування загальним уявленням про шлюб у дівчат присутнє в установках, однак зовнішні вони це відхиляють. Це може бути прагненням виражати індивідуальність, незалежність своїх поглядів.

Найбільш вираженим шлюбним мотивом у юнаків є «любов», «духовна близькість», «спільність поглядів», «бажання стати батьками». Найменш важливі мотиви взяття шлюбу для юнаків є «почуття боргу», «прагнення бути як всі», «помста». В цілому, можна говорити про певну схожість шлюбної мотивації сучасних юнаків та дівчат.

Таким чином, не залежно від статі провідним мотивом взяття шлюбу сучасної молоді є кохання, ціннісні та батьківські установки, а найменш значимі – помста та випадковість. Єдина тенденція, статистично підтверджена нами, наступна – вимоги до матеріального благополуччя більш властива дівчатам: значимі розходження спостерігаються за такими мотивами як «матеріальне забезпечення» ($t = 2,3$ при $p< 0, 05$) та «наявність житла» ($t = 2$ при $p< 0, 05$) у майбутнього партнера. Можливо, свою роль в такому розподілі даних відіграють традиційні уявлення про чоловіка як носія основного фінансового забезпечення родини. Цей факт підтверджується й результатами досліджень уявлень про властивості особистості шлюбного партнера.

Уявлення дівчат про якості шлюбного партнера включають в себе чоловічі риси – сила особистості (87,2%), маскулінність (82,5%), а також гендерно нейтральну характеристику – загальну привабливість (86,3%). Найменш виражені наступні характеристики: емоційність (47,1%), залежність (48,6%). Іншими словами, студентки планують будувати подружні стосунки з привабливою людиною, яка викликає довіру, впевнену в собі, соціально активну, сміливу з гарною освітою. При цьому, дівчата хочуть, щоб партнер контролював свої емоції та уміло приймав правильні рішення, самостійно вирішував проблеми.

В свою чергу, образ майбутньої дружини у юнаків включає в себе властивості різного характеру: «загальну привабливість» (88,5%), «андрогінність» (79,5%), а також традиційно чоловічі – «сила особистості» і типово жіночі – «фемінність» (78%). Таким чином, фактор зовнішньої привабливості виступає провідним при виборі шлюбного партнера в юнацькому віці не залежно від гендера. Крім цього, юнаки хочуть бачити в своїй супутниці сильну та впевнену особистість, освічену та хазяйновиту, при цьому їм важливо, щоб партнерша була жіночною, та такою що піклується. А от емоційність і залежність сучасними юнаками розглядаються як найменш привабливі характеристики шлюбного партнера. Отже, можна описати портрет майбутнього шлюбного партнера у свідомості студентів наступними рисами: привабливість, активність, впевненість, розумність, організованість, людина, яка вміє себе контролювати, самостійна та уважна до потреб інших, вихована, вірна. При порівнянні образів шлюбних партнерів у юнаків та дівчат були виявленні значимі розходження по факторам «сила особистості» ($t = 3,7$ при $p< 0, 01$),

«соціальний статус» (t = 2,3 при p< 0, 05) і «маскулінність» (t = 2,2 при p< 0, 05): вони більш виражені в жіночій вибірці.

Таким чином, бачити в партнері традиційно чоловічі якості для дівчат важливіші, ніж для юнаків. Для них в більшій мірі важливі впевненість, сміливість і активність партнера, займане ним місце в суспільстві, організованість і раціональність у поглядах. Незважаючи на виявлену тенденцію серед юнаків вказувати на бажаність аналогічних рис у майбутньої дружини, все ж вони більш характерні для образу чоловіка. Іншими словами, ми можемо говорити скоріше про тенденції до «зрівнювання статей», а не про повне виконання.

Що стосується рольових установок студентів в сфері шлюбно-сімейних відносин, то, згідно з отриманими даними, очікування від партнера у дівчат знаходяться в області норми. При оцінці особистої готовності дівчат до виконання партнерських ролей норму перевищують такі показники, як «соціальна активність» (7,6 бала) і «емоційно-психотерапевтична функція»(7,2 бала). Таким чином, студентки вважають шлюб середовищем, в якому вони можуть активно реалізовувати себе як професіонали і громадські діячі, займати активну соціальну позицію. При цьому вони бачать себе і як емоційного лідера сім'ї, людини, що відповідає за психологічне благополуччя всіх її членів, виконуючи роль сімейного «психотерапевта», надаючи емоційну підтримку близьким.

У свою чергу, на вибірці юнаків перевищує норму установка на виконання майбутньої дружини «емоційно-психотерапевтичної функції» (7,1 бала). Тобто юнаки вважають, що роль емоційного лідера в родині займе дружина, створюючи для своїх близьких сприятливий психологічний клімат.

Таким чином, шлюб юнаками сприймається, перш за все, як система відносин, в яких їм завжди буде надаватись підтримка і розуміння, середовище де можна знайти розрядку і стабілізувати свій психологічний стан, відпочити і набратися сил. Нагадаємо, що в цій сфері уявлення дівчат та юнаків є комплементарними, або взаємодоповнюючими: одні відчувають емоційну потребу, інші готові її задовольняти.

У сфері особистої готовності до виконання подружніх ролей високі бали у юнаків набрали такі установки, як «соціальна активність» (7,7 бала) і «батьківсько-виховна функція »(7,3 бала).

Отже, юнаки готові займати в шлюбі активну соціальну і батьківську позиції,

піклуючись про соціальний статус сім'ї, реалізуючи, свої професійні і громадські інтереси, одночасно з цим займаючись вихованням дитини та доглядом за нею.

В ході статистичної обробки отриманих даних були виявлені значущі гендерні відмінності в показниках «побутової установки »щодо партнера (t = 2,7 при p ≤ 0,01) і «емоційно-психотерапевтичної установки » щодо себе (t = 2,1 при p ≤ 0,05): перша більшою мірою виражена у юнаків, у той час як друга – у дівчат. Таким чином, юнаки більшою мірою очікують від своєї майбутньої дружини активнішого включення в рішення господарсько-побутових питань і організацію побуту, ніж дівчата – від майбутнього чоловіка. В цілому така установка відповідає традиційному погляду на розподіл господарських ролей між подружжям. Дівчата також вважають себе більш відповідальними за підтримання сприятливого сімейного клімату, ніж юнаки, що в цілому відповідає традиційній ролі дружини як «берегині сімейного вогнища».

Таким чином, ми можемо говорити як про присутність в уявленнях випробовуваних юнацького віку традиційних установок на свої сімейні функції і функції партнера, так і про появу нових: якщо господарсько-побутова функція і роль «берегині сімейного вогнища» залишається за дружиною, то в реалізації батьківської і соціальної позиції подружжя беруть рівну участь.

У свою чергу, встановлення взаємозв'язку мотивів вступу до шлюбу і сімейних установок в студентському віці показало, що між досліджуваними конструктами існують як прямі та і зворотні зв'язки різної сили: у дівчат існує прямий взаємозв'язок між установкою на «інтимно-сексуальну функцію» і шлюбним мотивом «самотність» ($r = 0{,}508$ при $p \leq 0{,}05$), а також зворотну кореляцію між установкою на власну «соціальну активність» і шлюбним мотивом «бажання компенсувати внутрішню порожнечу» ($r = -0{,}553$ при $p \leq 0{,}01$).

Таким чином, прагнення встановити близькі взаємини з майбутнім партнером у дівчат може бути обумовлено бажанням позбутися відчуття самотності за рахунок підтримки близької людини. З іншого боку, чим менш самотніми відчувають себе дівчата, тим в меншій мірі вони розглядають сексуальні відносини з партнером в якості однієї з головних сфер подружжя, вважаючи, що існують більш пріоритетні установки в шлюбі. Іншими словами, задоволення еротичних і сексуальних потреб може розцінюватися дівчатами як засіб уникнення самотності.

У свою чергу, дівчата, які прагнуть зайняти активну соціальну і громадську позицію, не стануть вступати до шлюбу, щоб компенсувати почуття внутрішньої порожнечі. Навпаки, дівчатам, які хочуть за допомогою шлюбу наповнити своє життя змістом, не властиво виражене прагнення до соціальної і професійної активності: основна сфера їх самореалізації – сімейні взаємини. Соціальна активність передбачає не тільки наявність широкого кола соціальних зв'язків у людини, але і її внутрішню захопленість досягненнями включеність в діяльність, різнобічність інтересів. Захопленість справою, в свою чергу, наповнює життя змістом, зменшують внутрішню порожнечу, в зв'язку з чим потреба в компенсації цієї порожнечі відпадає. Виявлена тенденція на тлі активного прагнення дівчат до самореалізації поза сім'єю, перевищує бажання організовувати побут і займатися вихованням дітей, на наш погляд, представляє певну загрозу власне сімейних цінностей. Про це свідчить також протиріччя між очікуваннями з боку юнаків і домагань дівчат: останні прагнуть до професійної реалізації значно сильніше, ніж хочуть їх потенційні партнери, які передбачають, що соціальні функції скоріше повинні бути закріплені за чоловіком. Конфліктність ситуації посилюється тим, що дівчата вступають в пряму конфронтацію з традиційними гендерними ролями, очікуючи, що чоловіки будуть проявляти активність, в тому числі економічну, поза сім'єю менше, ніж вони самі. Юнаки цю ідею заперечують, проте побічно підтверджую можливість її здійснення, демонструючи готовність більшою мірою, ніж дівчата, займатися вихованням дітей. Можливо, таким чином сучасні чоловіки намагаються звернути увагу жінок на цінність сім'ї, повернути їх до традиційних ролей, обіцяючи надавати при цьому серйозну допомогу і підтримку.

Що стосується самих юнаків, взаємозв'язок мотивів вступу в шлюб і сімейних установок також була виявлена, проте в більш лаконічному вигляді.

Отже, в групі юнаків виявлений прямий взаємозв'язок між установкою на виконання партнеркою «емоційно-психотерапевтичної функції »($r = 0,618$ при $p \leq 0,01$) і установкою на її «зовнішню привабливість» ($r = 0,535$ при $p \leq 0,01$) з шлюбним мотивом «кохання».

Чим частіше юнаки при вступі до шлюбу керуються почуттям любові, тим більш вираженими в їх уявленнях є установки на зовнішню привабливість партнерки і її вміння створювати сприятливий психологічний клімат в родині, і навпаки. Образ майбутньої дружини як «коханої жінки» у юнаків включає в себе такі риси, як краса, впевненість в собі і гарний смак, а також прагнення надавати емоційну та моральну підтримку своєму обранцю, розуміти його і приймати таким, яким він є. Відповідно, відсутність або низька вираженість цих рис в партнері обумовлюють зменшення сили шлюбного мотиву любові.

Висновки. Узагальнюючи отримані результати, можна позначити основні тенденції шлюбно-сімейних установок сучасної студентської молоді.

Слід віднести переважання у молодих людей оптимальної шлюбної мотивації над неадекватними причинами взяття шлюбу. Незалежно від статі провідними шлюбними мотивами в юнацькому віці є «кохання» і «духовна близькість». При цьому матеріальна складова майбутніх сімейних відносин більшою мірою цікавить дівчат, ніж юнаків.

Існують особливі вимоги до особистісних рис майбутнього чоловіка (дружини). Незважаючи на те, що в цілому молоді люди обирають андрогенні характеристики партнера, все ж дівчата тяжіють до переваги у чоловіка маскулінних рис, тоді як юнаки готові до прояву дружиною і маскулінних, і фемінних особливостей. У свою чергу, подібна андрогінна орієнтація з елементами маскулінності може виступати основою для реалізації молоддю популярної нині егалітарної моделі шлюбно-сімейних відносин.

Цінності батьківства, емоційно-терапевтичної та особистісної ідентифікації з чоловіком (дружиною) є пріоритетними, при цьому партнер сприймається як рівний і в сімейних відносинах, і за межами сім'ї. Одночасно з цим зовнішня установка на соціальну активність помітно конкурує з внутрішньо-сімейними функціями. Особливу гостроту дана тенденція проявляє в міжстатевих відносинах: домагання дівчат не тільки помітно перевищують очікування юнаків, а й свідчать про те, що в шлюбі дівчата планують зайняти провідну позицію, перевершуючи соціальну активність їх партнера (рівень домагань вище, ніж рівень очікувань від майбутнього чоловіка).

На тлі поза сімейної самореалізації дівчата готові здійснювати господарсько-побутову і батьківську функції, при цьому більшою мірою, очікуючи допомоги партнера у вихованні дітей, ніж у вирішенні побутових завдань. Парадоксальність ситуації посилює той факт, що юнаки дійсно готові не тільки підтримувати дружину в цих сферах, а й активно проявляти себе в них. Зокрема, домагання молодих людей в сфері батьківства перевищують їх очікування.

Сучасні молоді люди схильні до підвищення статусу цінностей економічного благополуччя, професійного розвитку, особистих досягнень. Шлюб і сім'я, попадаючи в пріоритетні завдання, все ж помітно поступаються їм. Зокрема, дівчата думають, що успіхи на роботі можуть замінювати або компенсувати можливе неблагополуччя шлюбу. При цьому власні домагання в шлюбно-сімейних відносинах у дівчат більшою мірою визначаються їхньою емоційною функці-

єю, у юнаків – батьківською. Можливо, саме загроза специфічній функцій сім'ї – репродуктивної і виховної – на тлі зміни пріоритетів у дівчат змушує молодих людей брати на себе відповідальність за збереження цієї цінності, навіть всупереч бажанням майбутніх матерів.

Перспективи подальших розробок. Розробка і впровадження у вищі навчальні заклади психокорекційних програм щодо формування більш адекватної та гармонійної системи уявлень про шлюбно-сімейні стосунки сучасної молоді.

Література:

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
2. Гендерная психология: практикум. – 2-е изд. / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пос. – М. : Гардарики, 2004. – 320 с.
4. Ковалёв С. В. Психология современной семьи. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.
5. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. – 2-е изд., – М. : Академия, 2007. – 432 с.
6. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии : учеб. пос. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.
7. Эйдемиллер Э. Д., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб. : Питер, 2002. – 652 с.

Єрмак Л. С.
старший викладач кафедри романо-германських мов
Класичного приватного університету

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ У МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація: У статті визначено загальні компетенції майбутніх фахівців туристичної сфери, яких вони набувають під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах світу.

Аннотация: В статье определены общие компетенции будущих специалистов туристической сферы, которые они приобретают во время профессиональной подготовки в высших учебных заведениях мира.

Summary: In the article, general competencies of tourism sector experts are determined. They are acquired by future specialists of during the training in higher educational institutions of the world.

Реформування системи вищої освіти пов'язано з необхідністю вирішення багатьох питань на теоретичному та практичному рівнях, у результаті чого майбутні фахівці отримають знання та навички, необхідні в нових умовах розвитку українського суспільства.

Туристична освіта, мабуть, стала одним із під-секторів мульти-секторного світу туризму, вплив якого на все суспільство туризму значний, як прямий, так і побічний.

Трайб визначає суспільство туризму як таке, що охвачує не тільки туристів, але всіх тих, на кого туризм взагалі впливає. З його слів, світ туризму складається з трьох основних частин, а саме: туристів, бізнес-середовища та небізнес-середовища [32, ст. 75-81].

Всесвітня Туристична Організація (ВТО) вказала, що туристична вища освіта має потенціал для досягнення задоволеності клієнтів, а також для підвищення конкурентоспроможності туристичного бізнесу та регіонів, де така освіта надається [37].

Бергзма зазначає, що середній вік людей, які шукають роботу, зростає, тобто все більше людей звертаються до навчальних закладів, щоб отримати нову освіту або підвищити попередній рівень існуючої кваліфікації [4, ст. 76-79]. Це спонукає туроператорів слідувати тій же тенденції під час набору персоналу та розподілу інвестицій у людський капітал. Вона додає, що в новому тисячолітті саме людські ресурси, а не основний капітал, приведуть туристичний бізнес до значного успіху. В зв'язку з цим, перед туристичною освітою постає важливе завдання – забезпечити туристичний сектор кваліфікованими кадрами.

Крім того, ВТО заявляє про необхідність не тільки направляти конкретні зусилля на практичні навчання та академічну освіту, а й сформувати навчальний план та зміст навчальних програм, які б задовольнили попит. Іншими словами, вони повинні задовольняти потреби роботодавців, одержувачів освіти, а також провайдерів освіти [37].

Однак, надання туристичної освіти створює дуже серйозний виклик для педагогів, тому що всі зацікавлені сторони дуже різні і мають специфічні очікування від туристичної освіти, яка повинна задовольнити їх конкретні потреби.

Льюіс пише про те, що навчальні програми туристичної вищої освіти, розроблені в Північній Америці та Великобританії, як правило, більш економічно направлені, ніж відображають туризм як феномен в широкому сенсі [24].

Також Крейг-Сміт показує, як індустрія туризму та інші зацікавлені сторони, такі як ВТО і Міжнародна Трудова Організація (International Labour Organization), розчаровані невідповідністю між результатами підготовки фахівців і потребами промисловості в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні [14].

Хоча індустрія туризму – у значенні бізнес-середовища, про яке говорив Трайб – найбільший роботодавець у сфері туризму, але він не єдиний, хто має потребу у кваліфікованих фахівцях з туризму. Не-бізнес-середовище, до якого відносяться державний сектор, неурядові організації, місцеві громади і навіть вчені, також мають вимоги щодо туристичної освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців. Їх вимоги досить нагальні, тому що туризм має значний вплив на суспільство. У зв'язку з цим Льюіс відзначив, що «…там, де розглядається соціальне явище, туристичні програми, як правило, обмежуються лише з'ясуванням того, які чинники у сфері людських ресурсів впливають на стабільність робочої сили» [24].

Все це вказує на фундаментальний інтерес до туристичної освіти.

Метою статті є визначення загальних компетенцій фахівців туристичної сфери у міжнародній системі професійної підготовки.

Трайб поділяє простір навчального плану на чотири квадранти: професійна діяльність, професійна рефлексія, ліберальна діяльність, ліберальна рефлексія. Навчальна програма з туризму, базуючись на професійній діяльності і професійній рефлексії, відображає професійну освіту.

Основна мета професійної освіти – це «підготовка випускників, які зможуть бути легко прийнятими на роботу на ринку праці та будуть здатні зробити позитивний внесок у прибутковість туристичних організацій» [33, ст. 10]. Ключові атрибути професійної освіти – це корисність та значимість. Отже, акцент робиться на потребах індустрії туризму і тому, чи підготовлені випускники належним чином, щоб задовольнити ці потреби.

Цілі навчальних програм в цій частині простору навчального плану можна розглядати як робочо-центровані, де упор робиться на наданні студентам таких знань та навичок, щоб вони змогли плавно перейти у сферу праці. Професійні туристичні програми, які розглядають туризм як явище, мають бути організовані і скеровані таким чином, щоб принести прибуток туристичному бізнесу і задовольнити туристів, які є платниками туристичних послуг. Концентруючись на продуктивності та рентабельності, розуміння туризму як більш широкого явища, втрачається.

Туристична освіта, що фокусується на ліберальній освіті, відрізняється від професійної освіти. Вона охоплює три головні ідеї, кожна з яких відноситься до туризму: розкриття «істини», скептицизм з приводу речей та пошук «хорошого життя». [33] Ліберальна туристична навчальна програма, в першу чергу, надає студентам цілісного розуміння туризму як явища, а не лише як галузі промисловості та бізнесу. Це гарантує, що діапазон знань студентів про туризм є широким і послідовно охоплює розуміння таких питань, як очікування споживачів, експертиза постачальників, приймаючі громади, місцевий уряд, естетика, довкілля та цінності в цілому. По-друге, вона за-

охочує студентів мати критичний погляд на туристичні знання, які вони отримали. По-третє, вона прагне звільнити від прийнятої ідеології, в рамках якої туризм існує. Переважаючою ідеологією в системі туристичної освіти є та, де туризм розуміється як явище, яке має бути організованим таким чином, щоб приносити прибуток і задовольняти клієнта. Ця ідеологія, захищаючи одні цінності, ігнорує інші. «Ліберальна туристична навчальна програма спершу намагається визначити соціальні інтереси, які обслуговуються певними формами знання, а потім знаходить альтернативні соціальні інтереси і знання, які можуть слугувати їм кращим чином» [33, ст. 19]. Студентам пропонується вивчати альтернативні сценарії туризму, такі як «туризм і навколишнє середовище», «туризм і політика», що фокусуються на більш широких проблемах суспільства.

Болонський процес сприяв конвергенції систем освіти та адміністративних систем у 46 країнах світу, в тому числі і у Новій Зеландії. Він стандартизував термінологію завдяки European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (European Commission, 2005), додаток до диплому (European Commission, 2006), рамку європейських кваліфікацій (Bologna Working Group on Qualifications Framework, 2005), а також встановив єдину європейську систему контролю якості освіти (ENQA, 2005).

З введенням цих стандартів зросла цікавість роботодавців щодо того, що саме випускники вищих закладів можуть робити та які саме знання вони отримали. В зв'язку з цим одним з найважливіших інструментів описання знань та умінь випускників, коли вони виходять на ринок праці, є включення результатів навчання і компетенцій в дескриптори освітньої діяльності [17].

Однак, створення такого інструменту в якості нового європейського стандарту не є безпроблемним [28]. Реалізація цього завдання вимагає узгоджених зусиль освітніх постачальників, роботодавців та науковців з метою адаптації конкретних національних академічних традицій, які зазвичай описують освітню пропозицію через дисциплінарний зміст та навчальну діяльність. Крім того, виникає питання про те, що слід розуміти під терміном «компетенції» та які існують взаємовідносини між компетенціями та результатами навчання [25].

Хоча відповідна література з питань компетенцій і навичок у сфері вищої освіти [2, 9, 22, 25, 31], в галузі туризму [13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 36] та гостинності [1, 12] існує, залишаються актуальними питання, пов'язані з тим, які саме компетенції необхідні майбутнім фахівцям туристичної сфери і які саме знання вимагає від них суспільство.

Одним з основних питань, що опинилися в центрі дискусій про Болонську структуру кваліфікацій та політику визнання результатів освіти, було питання про те, яким чином вузи мають описувати свої навчальні програми, рівні освіти та кваліфікації [7, ст. 57; 28, ст. 16]. Необхідно було не тільки підвищити прозорість і видимість освітніх можливостей, що пропонують різні європейські країни, але потрібно було також встановити критерії, які дозволили б вимірювати якість навчальних програм і спрощували процес визнання результатів освіти іншими установами вищої освіти.

Хоча більшість європейських вчених підтримує концепцію результатів навчання, але вважають її впровадження не легким завданням [17]. Згідно Звіту Тенденції IV, в якому представлений аналіз спостережень за реалізацією Болонського процесу, «у ряді вузів є тільки

смутні уявлення про поняття «результати навчання», і іноді тільки декани або центральне управління показують деяку ступінь знайомства з питанням, а інші (часто студенти) ніколи не чули про цю концепцію» [28, ст. 16]. Проте, прийняття в Бергені Європейської Рамки Кваліфікацій стало сигналом рухатися в напрямку загального розуміння цього поняття на європейському рівні [3]. Рамка прийняла Дублінські дескриптори як інструмент для визначення трьох рівнів [7]. Ці дескриптори описували загальні компетенції (навички та знання) та інші атрибути, такі як здатність вчитися. Мета полягала в тому, щоб зробити ці дескриптори орієнтирами для всіх зацікавлених сторін у системі вищої освіти, від дизайнерів навчальних програм до фахівців з оцінки якості навчання.

Відповідно до ECTS User Guide, зв'язок результатів навчання з компетенціями в тому, що результати освоєння певної навчальної програми чи його частини (курсу, модулю, юніту) виражаються в термінах компетенцій:

– результати навчання – це набір компетенцій, які відображають, що студент буде знати, розуміти та вміти робити після завершення процесу навчання;

– компетенції являють собою динамічну комбінацію атрибутів, здібностей та відношень, і можуть бути предметно специфічними або загальними.

Сприяти розвитку компетенцій є завданням всіх освітніх програм [15, ст. 12]. Загальними компетенціями вважаються такі, що «визначають загальні для будь-якого ступеня освіти атрибути, такі як здатність вчитися, здатність до прийняття рішень, навички проектування та управління проектами» [17, ст. 27].

Досліджуючи головні компетенції, важливі для випускників туристичних спеціальностей та їх роботодавців, Мунар та Монтаньо прийшли до висновку, що майстерність фахівця туристичної сфери визначається у 30 загальних компетенціях і одній додатковій [27, ст. 70] (Див. табл. 1).

Науковці Мунар та Монтаньо досліджували загальні компетенції фахівців туристичної галузі Балеарських островів і прийшли до висновку про нерівномірну їх важливість на місцевому ринку праці: деякі компетенції більш значимі, ніж інші. Наприклад, найбільш важливими для випускників, які отримали ступінь бакалавра з туризму, вважаються наступні: здібність працювати в команді, здібність правильно спілкуватися, здібність застосовувати знання на практиці, базові знання професії та здатність управляти інформацією. Найменш важливими були названі наступні компетенції: здібність працювати під тиском, дослідницькі здібності, здатність записувати, складати протоколи і говорити іноземною мовою, вміння працювати в міжнародному контексті та знання культури і традицій зарубіжних країн. Для випускників, які отримали диплом магістра з туризму, рейтинг частково відрізняється. Найбільш важливими для них вважаються такі компетенції: здібність швидко вбирати нові знання, здібність ефективно керувати часом, здатність працювати в команді, вміння донести свою думку до інших, вміння використовувати інформаційні технології. Найменш важливими для магістрів з туризму на Балеарських островах були названі наступні: здатність записувати, складати протоколи і говорити іноземною мовою,дослідницькі вміння, вміння ефективно вести переговори, вміння працювати в міжнародному контексті та знання культури і традицій зарубіжних країн.

Зрозуміло, що цей рейтинг правдивий для туристичного середовища

Таблиця 1

Загальні компетенції фахівця туристичної сфери

№	Загальні компетенції	Переклад
1	Mastering of field or discipline	Освоєння області або дисципліни
2	Knowledge of other fields or disciplines	Знання інших сфер або дисциплін
3	Analytical thinking	Аналітичне мислення
4	Ability to rapidly acquire new knowledge	Здібність швидко вбирати нові знання
5	Ability to negotiate efficiently	Здібність ефективно вести переговори
6	Ability to perform well under pressure	Здібність працювати під тиском
7	Ability to identify new opportunities	Здібність визначати нові можливості
8	Ability to co-ordinate activities	Здібність координувати діяльність
9	Ability to manage time efficiently	Здібність ефективно керувати часом
10	Ability to work in teams	Здібність працювати в команді
11	Ability to mobilize the capabilities of others	Здібність мобілізувати можливості інших
12	Ability to communicate properly	Здібність відповідно спілкуватися
13	Ability to assert one's authority	Здатність стверджувати свою владу
14	Ability to use information technologies	Здібність використовувати інформаційні технології
15	Ability to come up with new ideas and solutions	Здатність придумати нові ідеї та рішення
16	Willingness to question own and others' ideas	Готовність розпитувати про власні та чужі ідеї
17	Ability to present publicly ideas, products or reports	Здібність публічно представляти доповіді, продукти чи ідеї
18	Ability to write reports, memos or documents	Здібність писати доповіді, пам'ятки чи документи
19	Ability to write, draw up reports and speak in a foreign language	Здатність записувати, складати протоколи і говорити іноземною мовою
20	Ability to apply knowledge to practice	Здібність застосовувати знання на практиці
21	Basic knowledge of the profession	Базові знання професії
22	Research abilities	Дослідницькі здібності
23	Ability to manage information	Здібність управляти інформацією
24	Ability to communicate with non-expert audiences	Уміння спілкуватися з непрофесійною аудиторією
25	Ability to work in an international context	Уміння працювати в міжнародному контексті
26	Knowledge of culture and tradition of foreign countries	Знання культури і традицій зарубіжних країн
27	Ability to work autonomously	Здібність працювати автономно
28	Ability to design and manage projects	Здатність проектувати та управляти проектами
29	Social and ethical commitment	Соціально-етичні зобов'язання
30	Ability to integrate in the organization	Здатність інтегруватися в організацію
31	Willingness to succeed	Готовність домогтися успіху

Балеарських островів, де проводилося дослідження. Для іншого туристичного середовища результати можуть бути інші. Але із загальних компетенцій, визначених Мунаром та Монтаньо, отримали міжнародне визнання на туристичному ринку праці наступні три: базові знання професії; вміння спілкуватися; і здатність застосовувати знання на практиці.

Висновки. Отже, у час, коли виклики глобалізації трансформують національні і місцеві реалії, недостатня увага науковців щодо визначення і оцінки компетенцій, важливих для міжнародного туризму, досить неоправдана. Дві головні цілі Болонського процесу, а саме міжнародна мобільність випускників і поліпшення глобальної конкурентоспроможності в європейському регіоні, залишаються не досягнутими [3, 5, 6]. Питання в тому, чи відповідальні заклади вищої освіти за надання міжнародних навичок та компетенцій, якщо вони не потрібні на ринку праці? Науковці у сфері туризму та туристичної освіти повинні обговорити питання, що стосуються міжнародних компетенцій та деяких інших компетенцій, наприклад, дослідницькі здібності, які на ринку праці вважаються не дуже важливими. Як заявив Боттерілл, «відносини між будь-яким сектором промисловості та вищими навчальними закладами, які прагнуть підготувати студентів для успішної діяльності в галузі, зв'язані між собою, щоб згенерувати напругу інтересів» [8, ст.1]. Дебати з приводу взаємовідносин між вимогами галузі та змістом навчальних програм не є новиною, і дослідження у сфері туристичної освіти проводилися роками [10, 11, 18, 19, 30, 34].

Можна вважати, що туризм, який є пре-парадигматичною дисципліною, швидше зазнає впливу від реального стану ринку праці, ніж будь-яка інша дисципліна [35, ст. 50].

Хоча Трайб зазначав, що не треба вважати синонімами поняття «курікулум» та «знання», і що «існує два ключових питання в туристичній навчальній програмі, по-перше, вибір, які аспекти туризму мають бути вивчені, по-друге, які туристичні знання потрібні, щоб зрозуміти цей феномен», все ж таки можна стверджувати, що важко узаконити будь-яку туристичну навчальну програму без певного об'єму знань [35, ст. 50].

У процесі створення навчальних планів з туристичної освіти дослідження вимог ринку праці та суджень роботодавців галузі мають істотне значення. Але існує небезпека того, що подібні дослідження, намагаючись адаптуватися до програм Болонського процесу, будуть тиснути на наукове співтовариство та спонукати його створювати такий навчальний план, який би задовольняв суто потреби ринку праці. Особам, відповідальним за туристичну вищу освіту, слід пам'ятати, що підготовка ефективних фахівців для ринку праці є лише одним із завдань, що постали перед сучасною освітою. В сучасних умовах глобалізації, вища освіта повинна підготувати студентів до активного життя в демократичному суспільстві, допомогти розвинути особисті якості студентів, а також розробити значну базу сучасних знань [7].

Як пише Лам, «з усіх різноманітних проявів людських можливостей найменш відчутним і найменш схильним до точної експлікації є ті, що сконцентровані в людині: взаєморозуміння, здатність до суджень, уява, здатність вирішувати проблеми, і цілий ряд інших схильностей та вмінь, що так важливі для компетентної діяльності» [25, ст. 489].

Література:

1. Baum, T. (1995). Managing human resources in the European hospitality industry: A strategic approach. London: Chapman & Hall.

2. Beckett, D. (2004). Embodied Competence and Generic Skill: The emergence of inferential understanding. Educational Philosophy and Theory 36 (5), 497-508. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.086_1.x

3. Bergen Communiqué (2005). The European higher education area – achieving the goals. Retrieved June 1, 2006, from http://www.Bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

4. Bergsma M (2000) The Future of Tourism and Hospitality. Tourism and Hospitality Research, 2(2), 76-79

5. Berlin Communiqué (2003). Realising the European higher education area. Retrieved June 1, 2006, from http://www.Bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf

6. Bologna Declaration (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Retrieved June 1, 2006, from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

7. Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005). A framework for qualifications of the European higher education area. Copenhagen, Denmark: Ministry of Science, Technology and Innovation.

8. Botterill, D. (1996). Making connections between industry and higher education in tourism. Retrieved April 10, 2008, from http://www.athe.org.uk/publications/guidelines_5.pdf , p.1

9. Bruce, C., & Gerber, R. (1995). Towards university lecturers' conceptions of student learning. Higher Education, 29(4), 443-458. doi:10.1007/BF01383962

10. Busby, G. (2001). Vocationalism in higher level tourism courses: the British perspective. Journal of Further and Higher Education, 25(1), 29-43. doi:10.1080/03098770020030489

11. Bushell, R., Prosser G. M., Faulkner, H. W., & Jafari, J. (2001). Tourism research in Australia. Journal of Travel Research, 39, 323-326.

12. Christou, E. (2000). Revisiting competencies for hospitality management: contemporary views of the stakeholders. Journal of Tourism and Hospitality Education, 14(1), 25-32.

13. Churchward, J., & Riley, M. (2002). Tourism occupations and education: An exploratory study. International Journal of Tourism Research, 4(2), 77-86. doi:10.1002/jtr.361

14. Craig-Smith SJ (1994) Tourism Training Needs in the Asia Pacific Region: Research Notes and Reports, University of Queensland, Australia

15. European Commission (2005). ECTS's users guide. Retrieved November 10, 2005, from http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/usersg_en.html p.12, 45

16. Fayos-Solá, E. (1997). Educación y Formación en la Nueva Era del Turismo: la Visión de la OMT. In E. Fayos-Solá (Ed.), Human capital in the tourism industry of the 21st century (pp. 59-79). Madrid, Spain: WTO.

17. Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). Tuning educational structures in Europe. Bilbao, Spain: Universidad de Deusto.

18. Goodenough, R. A, & Page, S. J. (1993). Planning for tourism education and training in the 1990s:Bridging the gap between industry and education. Journal of Geography in Higher Education, 17(1), 57-73. doi:10.1080/03098269308709208

19. Gunn, C. A. (1998). Issues in Tourism Curricula. Journal of Travel Research, 36, 74-77. doi:10.1177/004728759803600410

20. Hjalager, A-M. (2003). Global Tourism Careers: Opportunities and Dilemas Facing Higher Education in Tourism. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2(2), 26-38. doi:10.3794/johlste.22.35

21. Inui, Y., Wheeler, D., & Lankford, S. (2006). Rethinking tourism education: What should schools teach? Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 5(2), 25-35. doi:10.3794/johlste.52.122

22. Jones, L., & Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. British Journal of Sociology of Education, 14(4), 385-397. doi:10.1080/0142569930140403

23. Koh, K. (1995). Designing the four-year tourism management curriculum: A marketing approach. Journal of Travel Research, 34(1), 68-73. doi:10.1177/004728759503400109

24. Lewis A (2002) A Case Study of Tourism Curriculum Development in the Caribbean: A Stakeholder Perspective. Unpublished Doctoral dissertation. Buckinghamshire Chilterns University College, Brunel University

25. Lum, G. (2004). On the non-discursive nature of competence. Educational Philosophy and Theory,36(5), 486-496. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.085_1.x

26. Majó, J. (Ed.) (2004). Grado de turismo. Retrieved May 30, 2006, from http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_jun05_turismo.pdf

27. MunarandMontaño. (2009) Generic competences and tourism graduates / Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 8(1), 70 – 84

28. Reichert, S., &Tauch, C. (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Belgium:European University Association. P.16

29. Sancho Pérez, A. (1995). Educando educadores en turismo. Valencia, Spain: Organización Mundialdel Turismo.

30. Schulman, S. A., & Greenberg, J. A. (1994) A review of the literature on tourism education andinstitutional linkages. Community College Review, 21(4), 57-67. doi:10.1177/009155219402100407

31. Singh, M. (2000). Combining work and learning in the informal economy: Implications for education, training and skills development. International Review of Education, 46(6), 599-620. doi:10.1023/A:1026570726324

32. Tribe J (1999) The Concept of Tourism: Framing a Wide Tourism World and Broad Tourism Society. Tourism Recreation Research 24(2) 75-81.

33. Tribe, J. (2000) Balancing the Vocational: the theory and practice of liberal education in tourism, Tourism and Hospitality Research, 2(1), 9-25.

34. Tribe, J. (2001). Research paradigms and the tourism curriculum. Journal of Travel Research, 39,442-448.

35. Tribe, J. (2006). Tourism, knowledge and the curriculum. In D. Airey & J. Tribe (Eds.), An InternationalHandbook of Tourism Education (pp. 47-60). Oxford, England: Elsevier., p50

36. Watson, S. & McCracken, M., (2002). No attraction in strategic thinking: perceptions on current and future skills needs for visitor attraction managers. International Journal of Tourism Research, 4(5), 367 – 378. doi:10.1002/jtr.386

37. World Tourism Organisation (WTO) (1995): An introduction to TEDQUAL 1st Edition: September, 1997

Ковган А. В.
студентка
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ

Анотація: У статті розглянуто питання,що пов'язане з дослідженням навчання лексики на уроках англійської мови у початковій школі з використанням ігрових прийомів.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос, который связан с исследованием обучения лексики на уроках английского языка начальной школы с использованием игровых приемов.

Summary: The author of the article examines the problem connected with investigation of teaching of lexical units at English lessons of the primary school with using of games.

Постановка проблеми. Лексика в системі мовних засобів є одним з найважливіших компонентів мовної діяльності. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної мови.

Лексика – це той словесний матеріал, яким учні початкової школи повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування іноземною мовою, через це оволодіння нею – необхідна передумова використання мови як засобу спілкування. Основною метою навчання лексики є створення необхідних передумов для формування мовної діяльності [1].

Аналіз останніх досліджень. У зв'язку з цим гостро встає необхідність пошуку таких засобів навчання, які б найефективніше сприяли засвоєнню і збереженню лексичних одиниць в пам'яті учнів протягом довгого часу і створювали потенційні можливості для виклику необхідних лексичних одиниць відповідно мовній задачі, стратегії і тактиці говоріння. Це питанням висвітлювалось в працях таких фахівців, як В.А. Бухбіндер, І.І. Богданова, Ю.А. Бурлаков; Л.Г. Вороніна, В.С. Коростельов С.С. Кукліна, Б.А. Лапідус, Е.І.Соловцова,Г.В.Рогова.,Т.Е.Сахарова, В.Л. Скалкин і ін. Упродовж багатьох десятиліть науковці досліджували проблему навчання лексичного матеріалу. Але це питання й до сьогодні залишається актуальним [2].

Одним із ефективних засобів формування лексичної компетентності учнів є гра. Як відомо, існує безліч різних ігрових завдань, використання яких допомагає урізноманітнити і розширити межі змісту і технології навчання [8].

Проблемою впровадження ігрових прийомів у навчання англійської мови займалися багато вчених: Біболетова М.З., Верещагіна І.М.(розробили підручники, побудовані на масовому використанні ігрових прийомів); Колеснікова О.А., Пасів Б.І., Царькова В.Б .(вивчали залежність рівня мотивації від застосування ігрових прийомів) [2].

У процесі навчання англійської мови в початковій школі однією з основних проблем є засвоєння та збереження в пам'яті лексичного матеріалу. Робота розпочинається, як правило, із семантизації, тобто розкриття значення нових лексичних одиниць.

Актуальність статті: відсутність достатньої кількості лексичних одиниць в словниковому запасі учнів ускладнює процес оволодіння іноземною мовою як

засобом спілкування, тому гостро постає необхідність пошуку таких засобів навчання, які б найефективніше сприяли засвоєнню і збереженню лексичних одиниць в пам'яті учнів протягом довгого часу і створювали потенційні можливості для виклику необхідних лексичних одиниць відповідно мовній задачі, стратегії і тактиці говоріння.

Постановка завдання: проаналізувати роль ігрових прийомів при вивченні лексичних одиниць на уроках англійської мови в початковій школі,навести приклад ігор для вивчення нових лексичних одиниць.

Виклад основного матеріалу. Проблема навчання лексичній стороні мови і формування лексичного запасу учнів є однією з центральних і, разом з тим, найскладніших проблем методики навчання іноземним мовам. Багато в чому труднощі вирішення даної проблеми пов'язані з недостатньою розробленістю технології управління процесом навчання лексиці. Результати спостереження за процесом навчання і тестування учнів констатували, що рівень володіння лексикою, що вивчається, продовжує залишатися низьким і не завжди відповідає вимогам програми. Досвід роботи вчителів показує, що відсутність достатньої кількості лексичних одиниць в словниковому запасі учнів ускладнює процес оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. У зв'язку з цим працюючи над лексикою багато вчених по-різному класифікують етапи роботи над лексичним матеріалом. Але ми вважаємо,що найдоцільнішими є такі три основні етапи: 1) Ознайомлення; 2) Первинне закріплення; 3) Розвиток вміння використовувати вивчені лексичні одиниці у різних видах мовленнєвої діяльності [8,с.53].

Перші два етапи часто об'єднують до одного – презентація (семантизація) лексики. Етап презентації відіграє значну роль у навчанні лексики. Від ефективності та цілеспрямування цього етапу залежить вся наступна робота над лексикою.

Методисти поділяють способи семантизації на дві групи: перекладні і без перекладні. До перекладних належать: однослівний переклад ;багатослівний переклад; поза фразовий переклад; тлумачення значення або пояснення ЛО рідною мовою та переклад – тлумачення, за якого окрім еквівалента рідною мовою подаються відомості про збіг чи розходження в обсязі значення; дефініція/визначення [9].

До безперекладних способів розкриття значень іншомовних ЛО відносять: наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо); мовна семантизація: а) за допомогою контексту, ілюстрованого речення/речень ; зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів ; дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів;тлумачення значення ЛО іноземною мовою.

Ми вважаємо,що одним із ефективних прийомів формування лексичних одиниць на уроках англійської мови є гра.

Вслід за Д.О. Погорілою. визначаємо цілі лексичних ігор:

– познайомити учнів із новою лексикою та зі сполучуваністю слів;

– тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природних умов;

– активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів;

– розвивати мовну реакцію учнів [7].

В методиці іноземної мови існує певна класифікація ігор, яка відображає всі

характеристики гри і представляє її як ефективний метод навчання на уроці англійської мови:

1) за функціями:

• навчальні – сприяють розвитку загально навчальних умінь і навичок (таких, як пам'ять, увага, сприйняття інформації різної модальності), розвитку навичок володіння рідною й іноземною мовами;

• виховні – моделюють поведінку в ігрових моделях життєвих ситуацій;

• розважальні – створюють сприятливу атмосферу на заняттях, перетворюючи урок на захоплюючу подорож;

• навчально-виховні – сприяють оволодінню іноземною мовою, враховуючи аспект виховання;

• комунікативні – об'єднують учнів у єдиний колектив, допомагають встановленню емоційних контактів, сприяють формуванню навичок й умінь спілкування.

2) за психічним впливом:

• релаксаційні – знімають емоційне напруження, викликане навантаженням на нервову систему під час навчання;

• стимулюючі – стимулюють процеси мислення, запам'ятовування, відтворення дійсності;

• спрямовуючі – спонукають дитину до дій на уроці [8;6].

Ігри спрямовані на вивчення лексики в початковій школі є дуже корисними, але вони повинні враховувати цілий ряд вимог:

− бути економними за часом і спрямованими на вирішення певних навчальних завдань;

− знімати напругу уроку й стимулювати активність учнів;

− залишати навчальний ефект на другому, часто неусвідомлюваному плані, а на першому, видимому місці завжди реалізовувати ігровий момент;

− бути «керованими», не збивати заданий ритм навчальної роботи на уроці й не допускати ситуації, коли гра виходить з-під контролю;

− не залишати жодного учасника пасивним або байдужим [3].

Слід зазначити,що серед лексичних ігор розрізняють ігри на:презентацію лексичних одиниць; закріплення лексичних одиниць.

Найбільш ефективними іграми для навчання лексичних одиниць у початковій школі ми вважаємо:

− «Четвертий зайвий» (викресли «зайве» слово: pencil, book, balloon, pen);

− «Що зникло» (впиши літеру, що зникла: gre_n, bl_e, or_nge);

− «Лото» (учням пропонують картку з 12 надрукованими словами. Кожна команда отримує коробку з ґудзиками. На екрані з'являється зображення. Ті, у кого є таке слово, накривають його ґудзиком. Перемагає той, хто заповнює 4 квадрати (по вертикалі, по горизонталі, або по діагоналі) [4, с.43].

− «Виправ учителя» (учитель, указуючи на частини тіла, одяг, кольори тощо, навмисне помиляється, учні називають правильне слово). Гра також є корисною на етапі контролю засвоєння знань. Використання ігор під час перевірки знання учнями лексичних одиниць дозволяє більш творчо підходити до оцінювання, а також залучати до роботи всіх учнів класу.

− «Перевір себе» (учням пропонують тему (school, animals, clothes, weather, character and appearance), на яку упродовж 1,5 – 2 хв. вони повинні написати якомога більше слів. Учні по черзі зачитують слова. Якщо слово повторюється, то його викреслюють. Перемагає той, у кого залишиться більше слів [4, с. 45].

Ігри на закріплення лексичних одиниць можна активно використовувати

протягом усього початкового курсу навчання англійської мови, оскільки постійно існує потреба в поповненні активного та пасивного словників учнів, а також забезпечення якнайдовшої тривалості їх «життя» у пам'яті дитини. А без засвоєння необхідного лексичного мінімуму процес навчання читання та письма буде для дитини суто механічним і нудним.

Для закріплення лексичних одиниць найдоцільнішими іграми ми вважаємо є:

1) Гра « Скажи наступне слово» Учитель називає місяць року, учні по черзі називають наступний місяць, кожен з учнів отримує очко.

2) Гра «Підбери синонім». Перед початком гри вчитель пояснює дітям, що синоніми-це близькі за значенням слова. В цій грі можна використати м'яч. Учитель кидає учневі м'яч, називаючи певне слово, а учень має повернути м'яч, підібравши до нього синонім,це ж саме можна зробити із антонімами.

На нашу думку найбільш поширеними та ефективними іграми на уроках англійської мови є:

1) "Snowball» – одна з найпоширеніших видів лексичної гри, її перевага в тому, що ця гра може використовуватися під час вивчення будь-якої теми. Гра покликана активізувати словниковий запас учнів за вивченою темою, добре тренує пам'ять і сприяє розвитку уваги. Учитель говорить: "I have a grandmother» і просить першого учня повторити сказане учителем слово і додати своє: "I have a grandmother and an uncle». Гра триває доки кожен її учасник не відтворить встановлений ланцюжок слів.

2) "I spy» – цікава лексична гра, що значною мірою сприяє розвитку кмітливості і допомагає дітям повторити й лексику й алфавіт. Учитель розкладає перед учнями картки й говорить: "I spy with my little eye a word that begins with letter S (e.g. sun)». Учні дивляться на картки й угадують 3 слово, той учень, який вгадав слово, забирає картку собі. Перемагає той, хто збере найбільше карток.

3) "Word-search grid» – гра для розвитку уважності, спостережливості і активізації активного словникового запасу. На дошці намальоване поле у вигляді з сітки клітин, в кожній з яких написана буква алфавіту. Серед літер зашифровані слова з певної теми. Завдання учнів – самостійно відшукати серед літер дані слова, спираючись на список внизу сторінки.

4) "Missing vowels» – легка у підготовці і проведенні, цікава гра на відпрацювання вивчених лексичних одиниць. Завдання можна записати як на дошці так і використовуючи роздаткові картки . Завдання учнів вставити у слова пропущені голосні літери[3].

Висновки. Як бачимо, використання ігор на уроці англійської мови значно урізноманітнює комунікативну діяльність, сприяє виникненню в учнів потреби здійснювати мовленнєві дії. Ігри успішно використовуються як на етапі презентації й тренування, щоб забезпечити певний рівень релаксації під час багаторазового повторення мовленнєвих зразків, так і на етапі, вживання засвоєного мовного матеріалу. Тут застосування гри є стимулюючим і розвиваючим фактором, наявність якого забезпечує створення природних для представників молодшого віку умов спілкування. В обох випадках гра мотивує здійснення англомовної комунікативної діяльності, пробуджує інтерес до вивчення іноземної мови.

Література:

1. Бронштейн І.В. Використання дефініцій одне із способів роботи над лексикою// ИЯШ 5/91, стор. 107-110 2)

2. Кривобокова И.Я., Лотарева Т.В. Деякі прийоми роботи над лексикою // ИЯШ 2/90, С. 53-55.

3. Лексичні ігри на уроках англійської мови в початковій школі [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://static.klasnaocinka.com.ua/.

4. Мицик О. М. Гра як метод навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи // Англійська мова та література. – 2013. – № 22/23. – С. 40-49.

5. Погоріла Д.О. Впровадження гри у процесі іншомовної лексики в початковій школі. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :http://www.psyh.kiev.ua/.

6. Редько В. Молодші школярі… Які вони? Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей//Іноземні мови у навчальних закладах. – 2003. – №1. – С.22-30.

7. Стронін М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. / М.Ф. Стронін – М.:1981. – 112 с.

8. Ямшинська Н.В.Навчанння лексичних одиниць на уроках іноземної мови.[Электронный ресурс]. – Режим доступа :http://www.rusnauka.com/ .

Кононенко А. О.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИШУ

Анотація: У статті розглянуто питання, пов'язане із дослідженням самопрезентації викладача вишу та побудови структурно-функціональної моделі самопрезентації особистості викладача.

Аннотация: В статье рассмотрены результаты исследования самопрезентации преподавателя ВУЗа и построения структурно-функциональной модели самопрезентации личности преподавателя.

Summary: The article describes the results of a study of the self-presentation of University educators and the construction of the structurally functional model of self-presentation of the teacher's personality.

Постановка проблеми. Аналіз проблеми професійного становлення особистості викладача вищої школи дає підстави констатувати недостатню увагу до особистісних феноменів, які можуть стати підґрунтям для підвищення ефективності викладацької діяльності. До них відносяться такі феномени, як педагогічні здібності; індивідуально-типологічні властивості викладачів ВНЗ; професійна самосвідомості; професійне становлення викладача вищої школи; відкритість новим педагогічним технологіям тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самопрезентації особистості вперше була поставлена у межах символічного інтеракціонізму. Г. Блумер, Е. Гоффман, Ч. Кулі, М. Кун, Т. Макпартленд, Дж. Мід, Т. Шибутані та ін. представники цього напряму психології досліджували моделі, стратегії та техніки самопрезентації тощо. В зарубіжній психології самопрезентація розглядалася як *загальна особливість соціальної поведінки особистості*, що змінює свій характер залежно від цілей «актора» і обставин; як свідома поведінка, спрямована на створення певного враження у оточуючих (Д. Майєрс, М. Ріес, Дж. Тедеші); як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки (М. Вейголд, Р. Ковальські та ін.). У вітчизняній психології традиції дослідження самопрезентації представлені опосередковано: через методологічні механізми відображення дійсності (М.М. Бахтін, С.Л. Рубінштейн) та онтогенетичні аспекти свідомості та самосвідомості (Г.О. Балл, В.Л. Зливков, І.С. Кон, С.Д. Максименко, М.І. Лісіна, К.Є. Панасенко, Н.В. Серебрякова, М.Л. Смульсон, Н.В. Чепелєва, М.В. Яремчук та ін.).

Складність феномену самопрезентації в сучасній науці розкривається в різноманітних підходах до визначення досліджуваного психічного явища. Зокрема, *більшість* дослідників розглядають самопрезентацію як *загальну особливість соціальної поведінки особистості (*усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження у оточуючих; *постійний процес або прагнення суб'єкта представити бажаний образ зовнішній та внутрішній аудиторії*) (Е. Гоффман, Т. Лірі, А. Шленкер,

М. Вейголд, Р. Ковальські, Д. Маркус). *Інший підхід* розглядає самопрезентацію *як прийом усунення когнітивного* дисонансу (Ф. Хайдегер, Л. Фестингер); *представники третього* наголошують зв'язок між самопрезентацією та самосвідомістю (А. Фенігстейн, М. Шейєр, А. Басс). *Численні* наукові підходи вивчають самопрезентацію через категорію саморозкриття в міжособистісному спілкуванні, фіксацію уваги на собі внаслідок уваги до суб'єкта з боку інших людей, прагнення до влади та особливості мотивації тощо (Р. Аркін, Р. Баумейстер, А. Стейнхілбер, Р. Вікланд, Г. Глейтман, І. Джонс, Т. Піттман, А. Шутц). Але жодні з досліджень самопрезентації не розкривають її з позицій системності, що дозволило б виявити її внутрішню структуру.

Мета статті- розкрити психологічні засади дослідження самопрезентації особистості та побудови структурно-функціональної моделі самопрезентації особистості викладача вишу.

Виклад осинового матеріалу. Самопрезентація – засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто, усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом; стійка *особистісна характеристика*, що базується на індивідуальних властивостях психіки, є реальним *засобом* формування образу Я; в системі особистісних орієнтирів вона помічає «точку перетину» соціального та внутрішньо-психологічного в структурі особистості. Самопрезентація викладачів соціогуманітарних дисциплін - процес цілеспрямованого спілкування, що дозволяє викладачеві: а)викликати інтерес студента до себе, предмета, навчання в цілому; б) адекватно моделювати ситуацію та оцінювати психічний стан за зовнішніми ознаками; в) отримувати в процесі педагогічного спілкування потрібну інформацію і своєчасно приймати рішення.

У вітчизняній психології склалися певні передумови для формування цілісної, єдиної системи наукових уявлень про феномен самопрезентації особистості викладача вищого навчального закладу. Традиційно повно представлений *онтогенетичний* підхід, в якому наголошувалося, що підґрунтя формування самопрезентації на різних етапах онтогенезу складають вікові особливості та базові новоутворення особистості; *методологічний* підхід потребував застосування додатково методології гуманітарного знання; а *загально-психологічний підхід* розглядав самопрезентацію через дефініції впливу, статусу, через розкриття особливостей її ідентифікації, ставлення до себе або внутрішнього світу взагалі.

Здійснений аналіз першоджерел свідчить про відсутність в науці чітких уявлень щодо універсальної диференційованої моделі, яка розкриває та пояснює особливості структури самопрезентації особистості викладача соціогуманітарних дисциплін.

В психолого-педагогічній науці визнається поліфункціональність викладацької діяльності: вміння в кожній події виокремлювати освітній, виховний та розвивальний шари, варіативність, відсутність жорсткої детермінованості подій, прогнозування можливого розвитку подій та відносин у колективі студентів, постійна професійна рефлексія тощо. Разом з тим проведений аналіз констатував відсутність у науковій літературі показників та моделей *індивідуальних стилів самопрезентації* викладачів соціогуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів.

Для побудови структурно-функціональні моделі самопрезентації осо-

бистості важливим, на наш погляд, виступає уточнення термінологічного інструментарію, зокрема, диференціація понять "психічний» і "психологічний», чого безсумнівно потребує логіка побудови нашого дослідження. Оскільки ми припускаємо, що концептуально модель самопрезентації може складатися з двох рівнів: диференціально-психофізіологічного (нижчого, базового, який забезпечує стійкість обраного стилю самопрезентації, його унікальність) та диференціально-психологічного (або особистісного), який містить особистісні, соціокультурні компоненти та забезпечує якісну, змістовну своєрідність стилю самопрезентації, то, відповідно, методологічно значущим для нас виступає систематизація цих двох понять.

Створення диференціальної моделі самопрезентації особистості передбачає формулювання узагальнених методологічних рівнів дослідження. Виділені рівні задають основний вектор розуміння призначення та функціонування диференціальної моделі самопрезентації; дозволяють в подальшому на конкретно-науковому рівні чіткіше структуризувати складові означеної моделі та їхню роль в процесі життєдіяльності особистості.

Перший рівень умовно можно назвати рівнем доцільової спрямованості, оскільки він створює своєрідний «базисний горизонт», який складається зі стійких, біологічно обумовлених характеристик особистості, та забезпечує становлення неусвідомлюваних стратегій і способів побудови власної поведінки. Індивідуально базисний горизонт усвідомлюється суб'єктом як неорганізоване і нерозчленоване майбутнє, таке, що є однорівневим переліком актуальних завдань. рівень доцільової спрямованості актуалізує суб'єктивний початок у структурі особистості.

Другий рівень може бути умовно названий рівнем індивідуальних цілей особистості, і основною його особливістю є формування цілей самоподання, що відрізняються узагальненістю, інтегральністю відносно конкретних способів та стилів саамопрезентації.

Для рівню індивідуальних цілей особистості важливим та, фактично**,** основним виступає суб'єктний аспект – тобто зміст цілі орієнтований перш за все на стан самого суб'єкта, який може бути досягнутий в результаті використання певної моделі самопрезентації.

Третій рівень ми назвали рівнем цільового планування стилю самопрезентації, який характеризується тим, що в результаті набуття досвіду та усвідомлення власних потреб та бажань, суб'єктом здійснюється планування можливостей власної самопрезентації, ініційоване життєвими цілями, суб'єктом формується система часних цілей і пов'язаних з ними часних завдань самопрезентації, в якій враховуються як наявні в його розпорядженні засоби, так і ті, які повинні бути створені.

Під моделлю в контексті нашого концептуального підходу до самопрезентації ми розуміємо цілісність окремих елементів, що володіє наступними ознаками: структурованим зв'язком елементів між собою, цілеспрямованістю системи, інтегрованістю елементів в єдине ціле, тривалістю існування, стабільністю і рівновагою, відмежованістю від навколишнього середовища, з яким система може вступати у регулярні відносини.

Структурно-функціональна модель самопрезентації особистості викладача соціогуманітарних дисциплін – найбільш узагальнена, іманентна та мультисуб'єктна парадигма, що позначає систему підтверджень образу Я суб'єкта та підтримки самооцінки як

усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється активним суб'єктом та в системі особистісних орієнтирів, займає проміжне положення між соціальним та внутрішньопсихологічним в структурі особистості.

Одиницею аналізу в контексті даного концептуального підходу постає категорія індивідно-особистісного конструкту, під яким розуміються інтеграційні системи різного рівня складнощі, *до складу яких входять* вторинні, менш складні індивідно-особистісні утворення. Індивідно-особистісний конструкт, діючи як єдиний механізм, обумовлює унікальність та неповторність самопрезентаційної поведінки суб'єкта, його взаємини з навколишнім світом і ставлення до самого себе і до обраної моделі.

Основними індивідно-особистісними конструктами, що складають диференціальну складно-підпорядковану модель самопрезентації особистості, виступають: індивідний, індивідно-мультисуб'єктний, особистісний та особистісно-мультисуб'єктний конструкти. Кожен з них, виконуючи певну функцію у загальній моделі самопрезентації, може бути базовим або координаційним. Базовий конструкт акцентує увагу на універсальності симптомокомплексів, які входять до нього, а координаційний розкриває ступінь занурення симптомокомплексу в процес «суб'єкт-суб'єктні відносин» (ми називаємо його мультисуб'єктним конструктом). На основі кожного з означених конструктів формується симптомокомплекс, тобто сукупність взаємопов'язаних психологічних характеристик, які входять у семантичне поле поняття «самопрезентація особистості».

Перший, індивідний конструкт моделі самопрезентації викладачів соціогуманітарних дисциплін, є універсальним та містить симптомокомплекс властивостей психіки, що відносяться до темпераменту (емоційнійсть, сензитивність, психомоторика, пластичність); другий, індивідно-мультисуб'єктний конструкт, є координаційним, заломлює властивості психіки, що відносяться до темпераменту через суб'єкт-суб'єктну систему координат (соціальна емоційність, соціальна психомоторика, соціальна пластичність); третій, особистісний конструкт, є універсальним та містить симптомокомплекс типів характеру та особливостей мотивації; четвертий, особистісно-мультисуб'єктний конструкт, містить симптомокомплекс індивідуальних мультисуб'єктних установок, особливостей агресивності і конфліктності та індивідуальні стрес-долаючі стратегії). Усі виділені конструкти моделі самопрезентації та симптомокомплекси, що входять до їхньої структури, знаходяться між собою у відношеннях включення, тобто вони поглинають та якісно підсилюють один одного

За стажем науково-педагогічної роботи в структурі *індивідного конструкту* статистично значущі розбіжності виявлені за емоційним фактором: рівень емоційного фактору був мінімальним в групі викладачів соціогуманітарних дисциплін із середнім стажем роботи, а найвищим в групі тих, хто має досвід науково-педагогічної роботи понад 25 років. За іншими інтегральними факторами (інтелектуальний та психомоторний) статистично значущих розбіжностей не виявлено.

В структурі *індивідно-мультисуб'єктного конструкту* моделі самопрезентації за критерієм стажу також були виявлені значимі впливи за емоційним фактором: за середньогруповим

рівнем емоційності у міжособистісних стосунках переважали викладачі соціогуманітарних дисциплін групи з найбільшим досвідом праці, що вказує на меншу контрольованість цього типу емоційності у вказаної групи фахівців освітньої галузі у порівнянні з представниками групи із середнім стажем.

За критерієм статі в структурі *індивідного конструкту* моделі самопрезентації статистично значущі розбіжності стосувались психомоторного та емоційного фактору: чоловіки переважали за психомоторним фактором, а жінки - за емоційним фактором в структурі самопрезентації.

В розрізі своїх формально-динамічних характеристик самопрезентації викладачі соціогуманітарних дисциплін чоловічої статі характеризуються більш широкою сферою діяльності, високою швидкістю виконання операцій при здійсненні предметної діяльності; а педагоги-жінки відрізняються легкістю вступу до соціальних контактів, підвищеною емоційною чутливістю до невдач у праці та спілкуванні, що зумовлює відповідні гендерні особливості самопрезентаційної поведінки.

За науковим ступенем і науковим званням в структурі *індивідного та індивідно-мультисуб'єктного конструктів* моделі самопрезентації (на рівні формально-динамічних особливостей) відмінностей не виявлено.

Отже, найбільш суттєві розбіжності за психологічними параметрами особистісного та особистісно-мультисуб'єктного конструктів моделі самопрезентації були виявлені між групами викладачів соціогуманітарних дисциплін, що виділялись за вченим званням. Це стосувалось таких інтегральних змінних, як активність, співробітництво, зрілість функцій Его та ефективне подолання. Тому, необхідно враховувати цей чинник при перевірці ефективності коректувально-формувальної програми. Відтак, аналіз проводився в кожній з підвибірок окремо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В контексті даного дослідження концептуальна модель самопрезентації особистості викладача соціогуманітарних дисциплін - це найбільш узагальнена, соціально-іммманентна парадигма, що позначає систему підтверджень образу Я суб'єкта та підтримки самооцінки як усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється активним суб'єктом та в системі особистісних орієнтирів займає проміжне положення між соціальним та внутрішньопсихологічним в структурі особистості. Іммманентність моделі самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю дозволяє розглядати її як внутрішньо властиву суб'єкту, таку, що виникає з його природи.

Подібний підхід дозволяє виокремити основні наукові одиниці аналізу, які вплинули на створення теорії самопрезентації особистості викладача соціогуманітарних дисциплін: такою одиницею аналізу в контексті авторського концептуального підходу постає категорія індивідно-особистісного конструкту, під яким розуміються інтеграційні системи різного рівня складнощі, до складу яких входять вторинні, менш складні індивідно-особистісні утворення. Саме індивідно-особистісний конструкт моделі самопрезентації, діючи як єдиний механізм, обумовлює унікальність та неповторність самопрезентаційної поведінки суб'єкта, його взаємини з навколишнім світом і ставлення до самого себе і до обраної моделі.

Література:

1. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2002. - 287 с.

2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни /И.Гофман. М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 380с.

3. Кононенко А.О. Самопрезентація викладача вищої школи. Теорія та практика: Монографія / А.О. Кононенко// SCIREG C CORPORATION, EIN 33-1219486, San Jose, California, USA. – Certificate № 3600998250 – КПУ: Запоріжжя, Донецьк: Донбас. 2014. –- 339 с.

4. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник/ Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І.. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

Кузьміна Л. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Харківського національного університету радіоелектроніки

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація: У статті подано й обґрунтовано систему прийомів створення позитивної мотивації у студентів технічних ВНЗ у процесі вивчення українського професійного мовлення.

Аннотация: В статье описана система приемов формирования положительной мотивации у студентов технических вузов в процессе изучения украинской профессиональной речи.

Summary: In this article it is adduced and proved the classification of methods of creation of positive motivation at students of technical High Schools during study Ukrainian professional language.

Поняття «особистісно зорієнтоване навчання» стало одним з найпоширеніших у теорії та практиці педагогічної науки. Таке навчання передбачає розвиток особистості студента, його індивідуальних якостей та формування позитивної «Я-концепції», що співвідноситься з психологічними категоріями мотиву поведінки та мотиву діяльності. Пізнавальна діяльність починається з того, що в людини виникає потреба засвоєння нової інформації, а інтерес до навчальної дисципліни займає провідне місце серед чинників, що визначають продуктивність дидактичного процесу.

Постановка проблеми. У ВНЗ технічного профілю спостерігається недостатній інтерес майбутніх фахівців до вивчення мовного курсу. Відсутність у значної частини студентства конкретної мотивації до підвищення якості власного професійного мовлення дає підстави стверджувати, що формування стійкої мотивації учіння є одним з основних напрямів підвищення ефективності навчання мови. На жаль, детальні розвідки, присвячені теоретико-методологічним проблемам мотивації у процесі навчання професійного мовлення, майже відсутні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які опирається автор. Вивченню питань мотиваційної сфери людини присвячені праці психологів О. Леонтьєва, Є. Ільїна, А. Маслоу, Л. Божович, В. Ковальова та ін. Проблеми формування пізнавальних інтересів учнів і студентів, а також запровадження методів стимулювання навчальної діяльності висвітлені в роботах Ю. Бабанського, А. Маркової, І. Підласого, В. Сластьоніна, В. Безпалька та ін.

Досліджуючи пізнавальні та емоційні процеси, психологи доводять помилковість відмежування емоційної сфери від мислення. Л. Виготський аргументував, що мислення, виокремлене від афекту, «опиняється зовсім непотрібним епіфеноменом, який нічого не може змінити в житті й поведінці людини», а тому гальмує її розвиток [1, с. 19]. Таким чином, розвиток студента як особистості співвідноситься насамперед з виникненням, становленням і ускладненням його мотиваційної сфери.

У лінгводидактичній науці лише в поодиноких працях робляться спроби систематизувати мотиви вивчення мови (Л. Скуратівський, М. Пентилюк, Е. Палихата, В. Михайлюк, Р. Бужикова та

ін.). Аналіз сучасних методичних досліджень свідчить про наявність трьох способів створення та утримання позитивної мотивації:

1) змістовий – визначає добір навчального матеріалу, який стимулює прагнення студентів пізнати нове, бажання виявляти творчість. Насамперед це передбачає професійну спрямованість мовленнєвого матеріалу, вивчення мовних і мовленнєвих явищ на текстовій основі, що відповідають інтересам студентів, містять актуальні для розв'язання проблеми (О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семеног, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.);

2) комунікативний – забезпечує такий характер навчальної діяльності, який сприяє гуманізації стосунків його учасників, стимулює їх прагнення до творчого співробітництва. Це створюється шляхом організації ділової атмосфери й мовленнєвого середовища на основі запровадження групової форми роботи, діалогічних, імітаційно-рольових та соціально-рольових ігор, нетрадиційних типів занять, позааудиторних форм роботи, зокрема мовних гуртків, лінгвістичних радіопередач, тижнів мови та ін. (Н. Голуб, І. Дроздова, К. Климова, О. Любашенко, С. Омельчук, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін.);

3) процесуальний – відображає методи й прийоми, що створюють умови для виявлення самостійного мислення й прагнення нестандартним способом розв'язувати мовленнєві завдання: спостереження над мовою, мовний експеримент, моделювання, евристична бесіда, проблемні методи навчання, запровадження елементів програмованого навчання, конструювання зв'язних текстів тощо (Л. Варзацька, Л. Дядечко, О. Любашенко, Е. Палихата М. Пентилюк, Л. Піскорська, Л. Скуратівський, А. Фасоля та ін.)

Спостереження А. Маркової над психологічною структурою навчального процесу дали підставу стверджувати, що мотивація учіння становить певний завершений цикл, який проходить три етапи: створення вихідної мотивації, підкріплення й підсилення мотивації, що виникла, й аналіз результатів діяльності [2, с. 60–61]. З огляду на це формування у студентів мотивів удосконалення професійного мовлення має здійснюватися на всіх етапах вивчення мовного курсу.

Формулювання завдання статті. Відповідно до зазначеної проблеми перед автором статті стоїть завдання запропонувати систему прийомів створення позитивної мотивації в студентів технічних ВНЗ у процесі вивчення українського професійного мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо більш детально прийоми створення позитивної мотивації на кожному етапі навчання.

Формування позитивної мотивації перед вивченням мовного курсу. На цьому етапі застосовуються спеціальні прийоми, що стимулюють особистісні й пізнавальні внутрішні мотиви вдосконалення культури професійного мовлення. Серед них виокремлюємо такі:

1) демонстрація можливостей та особливостей мовного курсу на основі робочої програми. Робоча програма має бути в кожного студента, щоб вони мали загальне уявлення про мету, структуру навчального предмета, основні організаційні форми навчання й етапи проведення занять, умови рейтингового контролю, а також способи досягнення та покращення кінцевого результату;

2) показ переваг, якими володіє фахівець з високою культурою професійного мовлення: перспективи службового зростання, авторитет у ділових стосунках, володіння мистецтвом переконан-

ня і впливу, упевненість у собі й у своїх можливостях тощо;

3) посилання на авторитет відомих людей, застосування афоризмів, що дозволять студентам усвідомити необхідність удосконалення власного мовлення.

Створення позитивної мотивації перед вивченням окремого модуля. Цей етап передбачає такі методичні прийоми:

1) виявлення реального рівня мовленнєвої підготовки на основі діагностики для усвідомлення студентами недоліків власного мовлення й необхідності їх подолання. Формуючи пізнавальні мотиви, діагностика дозволяє учасникам педагогічного процесу прогнозувати свою подальшу навчальну діяльність, визначати індивідуальні цілі й засоби їх реалізації. Ґрунтуючись на порівнянні кінцевих навчальних результатів, діагностика демонструє кожному студенту особисті досягнення у вивченні модуля;

2) визначення цілей мовленнєвої підготовки. На думку О. Гуменюк, особливо важливим для позитивного утвердження «Я-концепції» людини є чинник довільної конструктивної діяльності, усвідомлення широких соціально-психологічних повноважень у пізнавальній роботі [3, с. 89–90]. Тому власний досвід студента як основа внутрішньої мотивації має повною мірою використовуватися на етапі цілевизначення. Прийом формулювання цілей власної діяльності виконує мотиваційну функцію, оскільки висвітлює перспективність вивчення мови. Відомо, що реалізація мотивів залежить від умінь студентів ставити цілі й досягати їх у процесі навчання [2, с. 21]. Для того щоб цілевизначення виконувало функцію мотивації діяльності студентів, необхідно враховувати спосіб формулювання цілей навчання. У педагогічній літературі визначається декілька критеріїв визначення навчальних цілей, спрямованих на підвищення мотивації до пізнавальної діяльності: орієнтація цілей на точні результати виконання, диференційна постановка й формулювання близьких цілей [4, с. 298–299];

3) визначення й пояснення форм контролю вивчення модуля, що дозволяє значно мотивувати майбутню навчальну діяльність тих, хто навчається. Якщо студенти зрозуміли критерії оцінювання конкретних завдань, їм легше докладати зусилля для їх виконання;

4) показ зв'язку з попереднім і наступним навчальним модулем.

Створення позитивної мотивації під час вивчення окремих тем мовного курсу. На цьому етапі викладач має підтримати ті мотиваційні резерви, що були сформовані на попередніх етапах, і розвинути види мотивації, необхідні для оптимального засвоєння окремих тем. Основними чинниками, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації на цьому етапі, є зміст навчального матеріалу, організація навчально-виховного процесу, оцінювання пізнавальної діяльності та особистість викладача. Підвищення стимулювального впливу змісту навчання досягається використанням таких прийомів:

1) показ зв'язку з попереднім матеріалом. Завдяки цьому прийому студент сприймає отримані знання системно, в органічному взаємозв'язку, що дозволяє перевести його на рівень більш усвідомленого, дієвого ставлення до навчання;

3) створення ситуації новизни. Основною умовою функціювання цього прийому є наявність у навчальному матеріалі нової інформації (походження термінів, історія вітчизняної лексикографії, поява слів іншомовного походження в українській мові, виникнення діловодства та його розвиток у Київській Русі,

значення жестів і міміки в ситуаціях ділового спілкування тощо);

4) застосування проблемних ситуацій, вправ і завдань, що стимулюють розумово-творчу активність студента. Вони мають спонукати до роздумів, самостійного пошуку й відкриття нових знань;

5) створення ситуації зацікавлення, що передбачає застосування в навчальному процесі інтриги, цікавої історії, пов'язаних з темою заняття; наведення суперечливих аргументів; використання психологічних прийомів (реклама, жарт);

6) прийоми, за допомогою яких реалізуються міжпредметні зв'язки. Серед них можна виокремити роботу з фаховими текстами, вивчення термінології, а також дослідження документів певної галузі. Робота з текстами, що мають професійне спрямування, викликає у студентів інтерес через знайомство з інформацією, пов'язаною з обраним фахом.

Сьогодні одним із важливих завдань вищої школи є забезпечення готовності випускника до самовизначення й самореалізації, що в реальному житті виражається в умінні самостійно приймати рішення в різних ситуаціях виробничої та соціальної сфер. Процес самовизначення студента пов'язаний з мотивами його учіння – пізнавальними й соціальними, що формуються за допомогою спеціально організованого навчання професійного мовлення. Створенню й підсиленню пізнавальної та соціальної мотивації в студентів до формування свого професійного мовлення сприяє застосування нетрадиційних методів і форм навчання. Процес формування професійного мовлення має здійснюватися із залученням лише активних методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів (проблемний виклад, аналітико-синтетичний, евристичний та дослідницький методи, метод спостереження та ін.), й інтерактивних технологій, побудованих на основі колективних і групових форм навчання (дискусії, ділові й навчальні ігри, тренінги, метод проектів, моделювання ситуацій професійного спілкування).

Досліджуючи мотиваційний чинник спільної навчальної діяльності, А. Маркова наголошує, що ця діяльність здебільшого спрямована на формування соціальної мотивації [3, с. 79]. Проте колективні й групові форми роботи не можуть не формувати й пізнавальної мотивації. Інакше кажучи, обидва види мотивації тісно пов'язані й взаємодіють в умовах інтерактивного навчання. Крім того, колективне або групове навчання сприяє формуванню мотиву самореалізації, створюючи можливості для студента відстоювати власну точку зору з певного питання, усвідомлювати свою активну роль у навчанні.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, ідея особистісно зорієнтованого підходу до формування професійного мовлення має ґрунтуватися на єдності розумового й афективно-вольового аспектів навчання. Ефективність такого навчального процесу полягає в урахуванні особистісного розвитку кожного студента, його мотивів, ціннісних орієнтацій та інтересів. Формування позитивної мотивації має визначатися системністю й послідовністю, що сприятиме не тільки успішності засвоєння професійного мовлення студентами, а й забезпечує необхідні умови для розвитку та виховання свідомої мовленнєвої особистості. У подальшому автор статті проаналізує результати педагогічного експерименту, спрямованого на формування позитивних мотивів першокурсників до вивчення українського професійного мовлення.

Література:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.

2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

3. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.

4. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с.

Лемещук М. В.
кандидат медичних наук, асистент кафедри медичної психології та психіатрії Вінницького національного університету імені М. І. Пирогова

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ ЛІКУВАННІ ДЕПРЕСІЇ

Анотація: У статті розглянуто питання використання і ефективності когітивно-поведінкової терапії при лікуванні депресії.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы использования и эффективности когнитивно-поведенческой терапии при лечении депрессии.

Summary: The article discusses the use and effectiveness of CBT in the treatment of depression.

Актуальність проблеми депресій обумовлена великою поширеністю і тяжкістю наслідків. Депресія є хронічним рецидивуючим захворюванням, причому повторні епізоди виникають приблизно у 60% хворих. Близько 15% хворих на депресію здійснюють суїцид; серед усіх випадків самогубств в 60% їх причиною є депресії. Таким чином, смертність при депресіях лише трохи поступається смертності від серцево-судинних захворювань. Прогнозується, що через 20 років уніполярна депресія займатиме 2е місце в світі серед причин непрацездатності і перше місце – в країнах з високим рівнем життя.

Розглядаючи сучасні ефективні методи психотерапії в науковій галузі все частіше розглядається місце та ефективність когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). КПТ є сумішшю двох методів лікування: когнітивна терапія (КТ) і поведінкова терапія. КТ фокусується на думки і переконання людини, і як вони впливають на настрій і дії людини, і прагне змінити мислення людини, щоб бути більш адаптивними і здоровими. Поведінкова терапія спрямована на дії людини і ставить собі за мету змінити нездорові моделі поведінки. (P.L.Cornwall & J.Scott) КПТ допомагає людині зосередитися на своїх поточних проблем і знайти шляхи їх вирішення. Пацієнт і терапевт повинні брати активну участь в цьому процесі. Терапевт допомагає пацієнтові навчитися визначати спотворені або непотрібні стереотипи мислення, розпізнавати і змінювати дезадаптивні переконання і змінити поведінку відповідним чином. (V. Bailey)

Хоча лікування кожного пацієнта має бути індивідуальним, існують певні загальні принципи, що лежать в основі когнітивної терапії.

1. Когнітивна терапія грунтується на постійно формулюванні терапевтичного випадку, що постійно оновлюється. 2. Когнітивна терапія вимагає створення міцного терапевтичного альянсу. 3. У когнітивної терапії особливе значення надається співпраці та залученню до активної участі пацієнта. 4. Когнітивна терапія орієнтована на мету і сфокусована на проблемі. 5. У когнітивної терапії основна увага приділяється поточному періоду життя та поточній проблемі, особливо на початку лікування. У більшості випадків слід чітко фіксувати процес лікування на поточних проблемах і специфічних ситуаціях, які «виводять пацієнта з ладу». 6. Когнітивна терапія – це освітня терапія, мета якої – навчити

пацієнта бути самому собі терапевтом. У когнітивної терапії особлива увага приділяється профілактиці рецидиву. 7. Когнітивна терапія обмежена в часі. Більшості пацієнтов, які страждають депресією і тривожним розладом, можна допомогти за 4-14 сесій. 8. У процесі когнітивної терапії сесії структуровані. Незалежно від діагнозу і етапу лікування когнітивний терапевт прагне на кожній сесії строго дотримуватися певного плану. 9. Когнітивна терапія вчить пацієнтів розпізнавати і оцінювати їх дисфункціональні погляди і переконання і знаходити на них адаптивні відповіді. 10. Техніки когнітивної терапії спрямовані на зміну мисленія, настрою і поведінки пацієнта. Хоча основним інструментарієм когнітивного терапевта є когнітивні стратегії, сократівський діалог або кероване дослідження, також широко застосовуються і техніки, запозичені з інших напрямків психотерапії (особливо поведінкової терапії та гештальт-терапії). У виборі технік для кожного випадку терапевт виходить з характеру проблеми і власних цілей по відношенню до конкретних терапевтичних сесій. Ці базові принципи когнітивної терапії застосовні в кожному терапевтичному випадку. Однак хід лікування може в значній мірі змінюватися відповідно до потреб кожного пацієнта, природи його проблем, його цілей, його здатності і готовності створювати з терапевтом міцний терапевтичний альянс, а також з його попереднім досвідом проходження психотерапії і його уподобаннями в лікуванні (J. Beck).

КПТ – це терапія, яка є рекомендована з огляду на свою ефективність при більшості психологічних розладів у дорослих, і за даними досліджень, має докази своєї ефективності при найбільшій кількості розладів/проблем (у порівнянні до інших методів терапії) (рис. 1.).

Багато досліджень показали, що КПТ є особливо ефективним засобом для лікування депресії, особливо депресії легкого або помірного ступеню важкості. Деякі люди, які страждають депресією, можуть бути успішно вилікувані тільки КПТ. КПТ допомагає людям з депресією реструктурувати негативні мисленнєві патерни. Це допомагає людям розуміти

Таблиця 1. Підсумки сучасних авторів, адаптовано з книги Рота і Фонагі (Roth, Fonagy, 2005), розділ 17

	Когнітивна/поведінкова терапія	Інтерперсональна терапія	Сімейна терапія	Психодинамічна психотерапія
Депресія	✓	✓	0	?
Панічний розлад/агорафобія	✓	0	0	0
Генералізований тривожний розлад	✓	0	0	0
Специфічні фобії	✓	0	0	0
Соціальна фобія	✓	0	0	0
Обсесивно-компульсивний розлад	✓	0	0	0
Посттравматичний стресовий розлад	✓	0	0	?
Анорексія	?	0	?	?
Булімія	✓	✓	0	0
(Окремі) розлади особистості	✓	0	0	✓
Шизофренія	?	0	✓	0
Біполярний розлад	?	0	0	0

Примітки: ✓ — чіткі докази ефективності; ? — часткові докази ефективності; 0 — не підтверджено (NB — важливо: це вказує на відсутність достатніх доказів, що підтверджують ефективність; це не обов'язково означає, що є вагомі докази неефективності).

Рис. 1. Порівняння ефективності методів психотерапії

та взаємодіяти з іншими в реалістично і позитивному контексті. КПТ також може допомогти людині розпізнати речі, які можуть бути причиною депресії і допомогти йому або їй змінити поведінку (M. Barkham, A. Rees, W.Stiles).

За оцінками деяких авторитетних джерел, щонайменше 12% дорослого населення схильне до епізодичних, але досить виражених ознак депресивних розладів, і тому вимагає їх лікування (Schuyler, Katz, 1973). За останні 15 років проведено сотні систематичних досліджень, що мають відношення до біологічного субстрату депресії і фармакотерапії депресій. У різних джерелах стверджується, що відбувся певний прорив в розумінні психобіології депресій і лікуванні цього розладу медикаментозними засобами. Незважаючи на значні досягнення в області фармакотерапії депресій, це захворювання має як і раніше широке поширення. Більш того, кількість самогубств, яке прийнято вважати показником поширеності депресій, не тільки не знизилася, але зросла за останні роки.

Вважається, що в процес розвитку депресії залучаються зміни в системі рецептор – нейротрансмітор, залучаються компоненти лімбічної системи – префронтальна кора, гіпокамп, мигдалина. Серотонін і норадреналін вважаються основними медіаторами, які беруть участь в патогенезі захворювання. Зниження балансу цих нейромедіаторів викликає певні типи депресії. Крім локальних хімічних змін, в розвитку депресії беруть участь генетичні і середовищні взаємодії, ендокринні, імунологічні та метаболічні процеси. (B.Louise)

Значення психотерапії в лікуванні депресій.

1. Медикаментозне лікування дешевше психотерапії, однак не всі депресивні пацієнти реагують на антидепресанти. За найоптимістичнішими оцінками, зробленими за результатами численних контрольованих досліджень в області фармакотерапії депресій, тільки 60-65% пацієнтів показують виражене поліпшення в результаті застосування звичайних трициклічних препаратів. Отже, щодо 35-40% депресивних пацієнтів, яким не допомогло медикаментозне лікування, повинні бути використані інші методи.

2. Багато з пацієнтів, яким могло б допомогти медикаментозне лікування, або відмовляються приймати ліки в силу особистих причин, або припиняють розпочатий курс через розвиток побічних ефектів.

3. У довгостроковій перспективі залежність від лікарських препаратів може непрямим чином вплинути на здатність пацієнта використовувати власні психологічні методи подолання депресії. Велика література з проблеми «атрибуції» дозволяє припустити, що приймають ліки пацієнти зазвичай шукають причину своїх проблем в хімічному дисбалансі і пояснюють поліпшення свого стану лише дією ліків (Shapiro, Morris, 1978). В результаті, як показують соціально-психологічні дослідження, пацієнт вже не особливо схильний задіяти або розвивати власні механізми совладания з депресією. Порівняно високий відсоток пацієнтів, раніше проходили медикаментозне лікування (приблизно 50% на наступний рік після закінчення терапії), може служити підтвердженням вищенаведеного припущення.

Ефективний курс психотерапії в довгостроковій перспективі може бути більш благотворним, ніж фармакотерапія, оскільки психотерапевтичний досвід має навчальне значення для пацієнта. Пацієнт виробляє ефективні способи подолання депресії, навчається розпізнавати її наближення і вживати необхід-

них заходів, а можливо, навіть запобігати депресію.

Той факт, що кількість суїцидів залишається як і раніше високим всупереч вкрай широкому застосуванню антидепресантів, свідчить про те, що фармакотерапія, хоча і служить тимчасовим дозволом суїцидальної кризи, не оберігає пацієнта від здійснення спроб самогубства в майбутньому. Дослідження показують, що психологічним ядром суїцидальної пацієнта є почуття безнадії (або «генералізовані негативні очікування»). Позитивні результати роботи з почуттям безнадійності у депресивних пацієнтів переконують нас в тому, що когнітивна терапія в порівнянні з фармакотерапії має більш стійкий «антисуїцидальних ефект». (J.Holmes)

Згідно сучасних протоколі терапії депресії (Британський протокол та огляд досліджень щодо ефективності КПТ депресії у NICE (2004) с. 119-131) когнітивно-поведінкова терапія та фармакотерапія антидепресантами є двома основними методами терапії. При депресивному епізоді легкого або помірного ступеню ці два методи є рівно ефективні (при чому при КПТ редукуються усі симптоми депресії, включаючи біологічні) – хоча переносимість КПТ є кращою у порівнянні до фармакотерапії з огляду на можливі симптоми побічної дії антидепресантів; при депресіях важкого ступеню фармакотерапія є більш ефективною як ізольований метод лікування, втім поєднання фармакотерапії та КПТ є більш ефективне, ніж застосування ізольованої терапії антидепресантами. Так само поєднання фармакотерапії та КПТ є більш ефективне при хронічній депресії – дослідження показали також, що доєднання КПТ до фармакотерапії суттєво зменшує частоту рецидивів. Порівняння ізольованого застосування КПТ або фармакотерапії показує також те, що є певна перевага КПТ щодо досягнення тривалої ремісії та попередження рецидивів. Таким чином на основі порівнянь та досліджень ефективності терапії депресії протокол NICE (2004) рекомендує: 1. При депресії легкого ступеню – методом вибору вважати КПТ. 2. При депресії помірного ступеню – методом вибору є фармакотерапія антидепресантами (SSRI) або на вибір клієнтів – КПТ. 3.При депресії вираженого ступеню важкості – поєднання терапії антидепресантами та КПТ. 4. При фармакорезистентній депресії – поруч з різними можливостями аугментації/зміни фармакотерапевтичних середників пропонується як варіант додати КПТ до фармакотерапії. 5. При хронічній та рекурентній депресії – поєднання терапії антидепресантами та КПТ. 6. При депресії у дітей та підлітків – методом вибору завжди є КПТ (поряд з інтерперсональною та короткотривалою сімейною психотерапією), і лише при недостатньому ефекті психотерапевтичних методів допомоги чи недоступності останньої – додати фармакотерапію антидепресантами (SSRI) (О. Романчук)

Протягом кількох останніх десятиліть проблема депресивних розладів підтвердила свою актуальність та набула значного поширення. Когнітивно-поведінкова терапія вважається діючою методикою лікування депресії та успішно застосовується в усьому світі.

Література:

1. Bailey, V. (2001) Cognitive–behavioural therapies for children and adolescents. Advances in Psychiatric Treatment, 7, 224–232.

2. Beck J. Cognitive therapy for challenging problems. Guilford Press, New York, 2005 4.

3. Barkham, M., Rees, A., Stiles, W., et al (1996) Dose effect relations in time-limited psychotherapy for depression. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64, 927–935.

4. Louise B Andrew, MD, JD Barry E Brenner, MD, PhD, FACEP. Depression and Suicide – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http: //emedicine.medscape.com/article/805459-overview#showall (Дата обращения 30.11.2015).

5. Holmes, J. (2002) All you need is cognitive behaviour therapy? BMJ, 324, 288–294.

6. Романчук О. Когнітивно-поведінкова терапія депресії [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://neuronews.com.ua/page/kognitivno-povedinkova-terapiya-depresiyi

Луценко І. О.
студентка кафедри дошкільної і початкової освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ПРАЦЯ В ПРИРОДІ ЯК МЕТОД ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПРИРОДОЮ

Анотація: У статті розглянуто питання формування у дітей бережливого та свідомого ставлення до природи; акцентовано увагу на застосуванні праці в природі, що сприяє активному входженню дитини в навколишнє середовище; розкрито основні методи ознайомлення дошкільників з природою та роль дорослих у цьому процесі.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы формирования у детей бережного и сознательного отношения к природе; акцентировано внимание на применении труда в природе, способствует активному вхождению ребенка в окружающую среду; раскрыты основные методы ознакомления дошкольников с природой и роль взрослых в этом процессе.

Summary: The article is about the formation in children careful and conscious relation to the nature; the attention is focused on the use of labor in the nature that promotes entry of the child to the environment; the basic methods of acquaintance preschoolers with the nature and the role of adults in this process.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Здатність до пізнання навколишнього середовища, уміння орієнтуватися в ньому, знаходити правильні способи вирішення життєво важливих проблем є актуальним питанням в усі часи. Для кожної людини природа – це джерело всього необхідного для життя, середовище існування. Проблемою сьогодення є подолання екологічної безграмотності людства, що спричинило кризову екологічну ситуацію в цілому світі і зокрема в нашій країні. Для покращення становища, необхідно проводити цілеспрямоване екологічне навчання та виховання з дітьми.

Основи бережливого та свідомого ставлення до природи мають формуватися з дитинства – в сім'ї, у дитячому садочку, школі. Вихователі, педагоги, батьки повинні усвідомлювати важливість навчання у дітей дбайливого ставлення до природи. Для ознайомлення дошкільників з природою можна використовувати різні методи: спостереження, демонстрація, ілюстрація, використання моделей, праця в природі тощо.

Цінність праці в природі полягає в тому, що дитина в процесі трудової діяльності взаємодіє з реальними об'єктами природи. Психологічний аспект ознайомлення дітей з природою підкреслюється чутливістю дошкільників до явищ довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо ознайомлення дошкільників з природою є об'єктом дослідження учених, науковців, педагогів: (А. М. Богуш, Н. А. Гавриш, А. М. Демченко, В. О. Сухомлинський, Н. Ф. Яришева та інші). Праця в природі вченими розглядається як один з основних методів ознайомлення дошкільників з природою. Результати постійних експериментальних та теоретичних досліджень свідчать про те, що під впливом праці у дітей розвиваються розумові та фізичні складові людини.

Мета статті – розкрити ефективність процесу праці як методу ознайомлення дошкільників з природою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Праця в природі – один із про-

відних чинників усебічного розвитку дітей та сприяє розвитку спостережливості, допитливості, виховання інтересу до сільськогосподарської праці, поваги до людей, які нею займаються. Дитина в процесі трудової діяльності взаємодіє з реальними об'єктами природи, а це створює найкращі можливості для формування реалістичних уявлень про об'єкти природи, зв'язки між ними. Саме у процесі праці діти наочно переконуються у зв'язках між умовами для рослин, тварин їх ростом та розвитком.

Загальновідомо, що праця в природі є тією діяльністю, в процесі якої оптимально здійснюються всі завдання екологічного виховання: формування знань про найбільш важливі залежності в природі, доступні дошкільникам, ціннісні орієнтації, бажання спілкуватися з природою, засвоєння правил про природокористування і формування перших навичок, що сприяють поліпшенню навколишнього середовища.

Саме в праці проявляється дбайливе ставлення до природи – прояв добрих справ і вчинків у тих випадках, коли це необхідно, а для цього діти повинні знати, як доглядати за рослинами і тваринами, які створювати умови для їх сприятливого росту і розвитку. Для формування дбайливого ставлення дітей до природи важлива роль належить знанням про живі організми. Такі знання у процесі спілкування дитини з природою забезпечують розуміння конкретних ситуацій у поведінці тварин, розвитку рослин, правильну оцінку та адекватне реагування на них.

Дбайливе ставлення до природи передбачає формування способів моральної поведінки і діяльності дітей, уміння керуватися етичними уявленнями у конкретних вчинках. За даними психологічних досліджень, людина запам'ятовує 10% того, що чує, 50% того, що бачить, і майже 90% того, що робить [3, с. 94-95]. Моральні вчинки – турбота про тварин і рослини, які є в будинку, куточку природи дитсадка, в найближчому довкіллі – початок формування цінностей. Спочатку малюки доглядають за живими істотами разом з дорослими, виконують нескладні доручення. Навчившись створювати умови для нормальної життєдіяльності домашніх жителів, діти самостійно будуть піклуватися про них. Праця дітей має перебувати в полі зору дорослих [2, с. 36-42]. Враховуючи психологічні особливості дошкільнят, дорослі мають систематично та свідомо оцінювати їх діяльність. Для малюків похвала є найкращим стимулом, ніж осуд. Дорослі повинні помічати найменші успіхи дитини, адже лише успіх породжує успіх. Важливим виховним засобом є вирощування рослин на ділянках, підгодовування птахів взимку, систематичні спостереження за поведінкою птахів [5, с. 392].

Згідно Базового компоненту дошкільної освіти з кінця дошкільного віку у дітей повинна бути розвинена елементарна форма логічного мислення, здатність до аналізу і синтезу, уміння виділяти індивідуальні і загальні ознаки рослин і тварин, робити узагальнення. У дітей повинна бути розвинута спостережливість, допитливість, любов і дбайливе відношення до природи, здатність знаходити в ній красиве [4, с. 243].

У процесі ознайомлення дітей з природою вихователь повинен здійснювати такі завдання:

• формувати реалістичні уявлення і поняття про предмети і явища природи і зв'язки з ними;

• розвивати допитливість, спостережливість, логічне мислення;

• виховувати любов до природи, бережливе і дбайливе ставлення до тварин і рослин;

• виховувати інтерес до праці в природі, працьовитість;

• виховувати екологічну культуру [1, с. 71].

Дошкільників завжди приваблюють об'єкти та явища природи. Тому на першому етапі дослідження важливо, дібрати цікавий матеріал, доступний для дитячого сприймання та експериментування. Відомо, що природа – це перший матеріал, на основі якого починає формується багатогранна особистість. Тому ми переконані, що уже з перших років життя дитина повинна відчувати поєднання з природою, навчитися черпати з цього джерела силу і натхнення для свого здоров'я – як фізичного, так духовного і психічного.

У роботі з дітьми зусилля дорослих мають бути спрямовані на те, щоб викликати у них зацікавленість в отриманні екологічних знань, сформувати їх допитливість. Тематика пошуково-дослідницької діяльності може бути різною, наприклад: «Відломлена гілочка», «Куди метелики ховаються від негоди», «Навіщо квітам сонечко», «Подорож краплинки води», «Промені сонця грають в краплині роси», «Чарівна пір'їнка», «Як подорожує дощовий черв'як». Така робота повинна викликати інтерес у дітей і налаштовувати їх на цікаві дослідження.

Аналізуючи ставлення до природи у дошкільників та роботу вихователя групи з екологічного виховання, можна дійти до висновку, що навіть в групах, де докладається багато зусиль в цьому напрямку, результати малоефективні. Тому вважаємо за доцільне закцентувати увагу на роботі в напрямку екологічного виховання дошкільників за допомогою праці в природі.

Важливе значення у трудовому вихованні дошкільників з природою у садочку має «живий куточок» групи. За жителями куточка природи діти спостерігають постійно, а це полегшує роботу вихователя. У процесі догляду за куточком природи діти отримують уявлення про багатство тваринного та рослинного світу на землі, про те, як розвиваються і ростуть рослини, тварини, які умови для них потрібно створювати. У дитячому садку дітей слід навчати порівнянню та аналізу: порівнювати тварин, знаходити, що подібного і відмінного між ними, що спільного та різного в рослин, помічати цікаві особливості зовнішнього вигляду та поведінки тварин. Під час розглядання кімнатних рослин слід звертати увагу дітей на красу листя та квітів, на те, які рослини знаходяться в груповій кімнаті, доглянутий акваріум. Все це сприяє формуванню в дітей почуття прекрасного.

У процесі ознайомлення дошкільників з природою слід звертати увагу дітей на вивчення матеріалу. На заняттях з вивчення природи слід використовувати такі методи як: доручення, чергування, колективна праця.

Щоденно в трудовій діяльності дітей слід використовувати доручення, які можна поділити на види: за складністю завдань (прості і складні); за тривалістю виконання (короткочасні і довготривалі); за способом організації дітей (індивідуальні та групові).

Одним із допоміжних аспектів під час праці в природі є план проведення трудових доручень (див. табл. 1).

Якщо говорити про колективну працю то її варто застосовувати в тому випадку, коли здійснюється висадка рослин в ґрунт, догляд за рослинами, спостереження за їх розвитком. Організовуючи колективну працю з метою навчання певної діяльності, слід дотримуватися педагогічних вимог до її структури: надання дітям необхідних знань; мотивація праці; показ і пояснення способів дії; власне праця; аналіз отриманих результатів.

Необхідні вміння та навички в різних видах трудової діяльності позитивно впливають на дітей через працю в природі й самообслуговування. Діти залежно від віку приймають участь в трудовій діяльності. Педагоги знайомлять дітей з працею дорослих чим прищеплюють відчуття вдячності.

Праця у квітнику, саду та на городі дає змогу дошкільникам побачити результат своєї роботи, у процесі якої виростуть квіти на клумбах, овочі на грядках. Звичайно, основну роботу виконують дорослі, а діти допомагають скопувати землю, сіяти насіння однорічних рослин, підживлювати сходи, висаджувати розсаду.

Колективна праця, що пов'язана з вирощуванням рослин, повинна здійснюватися за такою структурою:

– бесіда про рослини – про їх зовнішній вигляд;

– необхідні умови для вирощування;

– значення для людини та природи.

Дотримуючи структуру роботи, у дітей підвищується інтерес до рослин, бережливе ставлення до об'єктів природи та інші моральні якості. Посильна фізична праця робить корисний вплив на загальний розвиток дітей, сприяє розвитку функцій аналізаторів і, в першу чергу, рухового апарату.

Праця дітей дошкільного віку проходить за участю вихователя або під його наглядом. Під час організації праці дошкільників вихователю необхідно слідкувати за мотивацією дітей. Дитина повинна розуміти мету своєї діяльності, що і для чого вона це робить. Лише за таких умов завдання буде виконано з інтересом, охотою. Наприклад, організуючи дітей на розпушування ґрунту на грядках, вихователь може мотивувати потрібність праці так: «Бачите, яка щільна кірочка утворилася на землі. До корінців не надходить повітря, і рослини будуть погано рости. Треба розпушити землю, щоб повітря могло надійти до корінців».

Під час занять у природі дітям слід показувати кожен етап трудової операції, одночасно організовуючи виконання її всіма дітьми. Для ефективного керівництва працею у природі вихователю слід поєднати показ з поясненням, що дозволить дітям поетапно виконувати трудові операції; допомогти малюкам, якщо вони в чомусь вагаються; показувати прийоми виконання завдання; заохочувати тих, хто добре впорався з дорученою роботою тощо.

Праця дітей з живою природою дає змогу успішно вирішувати завдання екологічного виховання через засвоєння дітьми доступних їх розумінню залеж-

Таблиця 1

План проведення трудових доручень

Форма організації	Частота проведення	Кількість учасників	Тривалість заняття
Індивідуальні доручення	Щоденно	На розгляд вихователя	20 хв.
Загальні доручення	Щоденно	Від 2-3 до 5-6 дітей	20-35 хв.
Чергування	Щоденно		
А) їдальня	Щоденно	2 дитини	20 хв.
Б) підготовка до занять	Щоденно	2 дитини	10-15 хв.
В) куточок природи	Щоденно	2 дитини	15-20 хв.
Праця всієї групи	Один раз на тиждень	Вся група	до 30 хв.

ності у природі, формування ціннісних орієнтацій, ознайомлення з правилами природокористування.

Робота дітей завжди повинна бути мотивована та спонукати дітей до проявлення себе. Необхідно постійно залучати дітей до посильної праці, спонукати їх восени прибирати ділянку від листя, взимку згрібати сніг під деревами і кущами, підгодовувати птахів, готувати їм корм. Роботу діти можуть виконувати не лише індивідуально, а й групами, постійно проводячи спостереження за ростом і розвитком рослин.

Висновки. Отже, працю в природі можна використовувати як своєрідну терапію, під час якої діти стають більш відповідальними, працьовитими, цінують працю інших та є менш агресивними. Природа привертає увагу дітей, а застосування праці в природі сприяє активному входженню дитини в навколишнє середовище.

Література:

1. Бобылева Л. К природе – с добротой: экологическая бесіда со старшими дошкольниками: познавательно-речевое развитие / Л. К. Бобылева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 4.– С. 38–43.

2. Бобылева Л. О програмне экологического воспитания старших дошкольников / Л. Бобылева, О. Дупленко // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 36–42.

3. Епачінова Л. А. Формування екологічної культури дошкільників // Підвищення ефективності виховання дітей дошкільного віку / Л. А. Епачінова – 2002. – № 5. – С. 94-95.

4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн: «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.

5. Марковская М. М. Уголок природы в детском саду / Пособие для воспитателя детского сада. / М. М. Марковська – М. : Просвещение, 2004. – 160 с.

Любивий В. А.
здобувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ТВОРЧА КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація: У статті висвітлено проблеми розвитку творчої комунікативності як ознаки готовності майбутніх педагогів і соціальних працівників до виконання професійних завдань, пов'язаних з організацією спілкування в освітньому середовищі та соціумі в цілому.

Аннотация: В статье освещены проблемы развития творческой коммуникативности как признака готовности будущих педагогов и социальных работников к выполнению профессиональных задач, связанных с организацией общения в образовательной среде и социуме в целом.

Summary: The author of the article points the readers' attention on the problem creative communicative development as the readiness of the future teachers and social workers for the professional work which is connected with the communication process organization in the educational environment.

Сучасні вимоги до професіоналів соціально-гуманітарної сфери (від педагогів до соціальних працівників, фахівців зв'язків з громадськістю) формуються на необхідності фахового володіння такою характеристикою особистості як комунікативна компетентність, тобто – здатність до успішного застосування досвіду вирішення складних комунікативних завдань (взаємодія і побудова систем співпраці між людьми) пошукової діяльності як важливого компоненту ефективного менеджменту, реалізації соціальних проектів (ідей та замислів). Готовність майбутніх педагогів і соціальних працівників до виконання професійних завдань передбачає володіння таким важливим компонентом комунікативної компетентності як творча комунікативність, що дозволяє оптимально організовувати спілкування як процес творчої самореалізації в освітньому середовищі, робити його безконфліктним і узгодженим задля досягнення поставлених цілей.

Постановка проблеми. Зосередившись перш за все на педагогічній складовій соціально-гуманітарної сфери, зазначимо, що вища освіта, згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, має забезпечити підготовку активного, самостійного, творчого фахівця, здатного до постійного пошуку нестандартних способів вирішення складних педагогічних завдань, використання досягнень науково-технічного прогресу, реалізації та самореалізації ідей, проектів у різних видах діяльності. В умовах реформування вищої педагогічної школи, впровадження багаторівневої підготовки педагогічних кадрів відповідно до Болонської декларації особливої актуальності набуває проблема модернізації підготовки майбутніх педагогів і соціальних працівників до професійної діяльності та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Саме тому питання формування творчої особистості, її професіоналізму стають дедалі більш значимими у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-гуманітарної сфери взагалі, не лише педагогів.

Творча комунікативність як інтегративне соціально-психологічне поняття є

необхідною умовою формування творчої особистості, структурним компонентом комунікативної компетентності фахівця. Феномен творчості має як внутрішній, так і зовнішній рівень особистісного виявлення. Творче мислення орієнтоване на внутрішній світ людини, передбачає формулювання певного рішення щодо дії. Діяльність підпорядкована творчому мисленню, спрямована на реалізацію задуму, має зовнішній рівень виявлення. Саме тому визначення творчої комунікативності полягає в особистісній готовності фахівця до специфічної соціально-педагогічної діяльності, побудованої на цілеспрямованому спілкуванні, організації творчої взаємодії (співпраці), на аналізі системи комунікативних завдань і рішень, є базовою умовою комунікативної компетентності.

Проблема формування творчої комунікативності майбутнього педагога знаходить своє відображення у працях багатьох філософів, психологів, педагогів різних епох. В історії наукової думки виокремилися різні підходи до трактування природи та сутності цього феномена. Ще в античній філософії з'явилися перші педагогічні теорії щодо розвитку особистості. Серед їх авторів були Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт, Протагор та ін. З розвитком цивілізації все більше усвідомлення набувало те, що рівень соціального прогресу залежить від здатності колективного розуму реагувати на виклики сучасності, творчо його осмислювати. Тобто – релевантне реагування на проблему як результат творчого процесу осмислення причинно-наслідкової закономірності, пошук варіантів оптимальних дій, обрання рішення та його реалізація: алгоритм ефективного функціонування професіонала незалежно від часу, в якому він реалізовується як особистість.

Досвідом доведено, що найкращим суспільним середовищем для самореалізації людини є демократична держава як форми об'єднання людей задля виживання і самореалізації як вищої його форми. Демократія не виникає сама по собі, а процес демократизації і євроінтеграції України не відбудеться без експліцитної участі громадян. Школа, університет є своєрідними мінімізованими моделями суспільства, в яких активно обговорюються проблеми прав людини, рівності і свободи, гендеру, здорового способу життя та інші ціннісні феномени. В освітніх умовах розвивається соціальний медіа-концепт як інформаційно-комунікаційна проекція світогляду людини інформаційного суспільства, на який покликаний позитивно впливати фахівець соціально-гуманітарної сфери аби мінімізувати асоціальні прояви людської поведінки в суспільстві. Разом з тим конкретні учасники цього процесу лишаються «безликими» одиницями процесу, бо майже не говорять (не висловлюються), не хочуть (і не вміють) говорити (висловлювати свою ідею, думку), залишаються пасивними учасниками споживання інформації. Процес спілкування між суб'єктами і об'єктами освітнього середовища, в якому педагогу треба піднятися до рівня учня/студента, зробити це гармонічно і доброзичливо, є предметом освітніх інновацій, спрямованих на розвиток творчої комунікативності, яка є базисом формування комунікативної компетентності.

Видатному мислителю і педагогу Д. Дьюї належить твердження, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не просто в наданні інформації, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення [8]. В історію розвитку світової педагогічної думки Д. Дьюї (1859–1952 рр.) увійшов як засновник прагма-

тичної педагогіки. Розвиток особистості, за переконаннями вченого, – це результат взаємодії біологічного (спадковості), соціального (середовище й виховання) і безпосередньої творчої діяльності. Сам Д. Дьюї поняття «розвиток» розумів як ріст (дозрівання, дорослішання), який є безперервним, неоднорідним і різноплановим процесом. Згідно з твердженням вченого, педагог у своїй діяльності мав використовувати такі методи навчання, які спрямовані на пробудження і збільшення інтелектуального потенціалу учнів, розвиток їх пізнавальної самостійності, творчого мислення, критичного ставлення до усталених ідей. У праці «Як ми мислимо» вчений розглянув п'ять ступенів творчого мислення: постановка задачі, її аналіз, висування гіпотези, обговорення і розробка рішення, оцінка рішення. Як бачимо, зазначений алгоритм позитивної розумової дії (пошук релевантного рішення) передбачає співпрацю людей, а отже неможливий для застосування без творчої комунікативності.

Критичне мислення у поєднанні з риторичними навичками надає можливість усвідомленого ставлення до суспільних процесів і структури суспільних цінностей відкритого суспільства, бути активним учасником формування громадянського суспільства. Це твердження доведено практикою освіти ЄС, інших країн відкритого суспільства. Освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути наперед визначеним, а отже – потребує активного втручання в його проектування. Першочерговим є розвиток такого типу мислення, що дає змогу адекватно оцінювати нові обставини, соціальні виклики та формувати стратегію подолання проблем, які можуть виникнути, прийняти рішення і забезпечити його успішну реалізацію на практиці. Як зазначав Д. Карнегі: «Думка стоїть над усім. Нехай ваша внутрішня позиція характеризується сміливістю, щирістю і життєрадісністю. Правильно думати – значить правильно творити» [2, с. 75].

Вагомою у формуванні творчої комунікативності особистості майбутнього педагога є педагогічна спадщина В. Сухомлинського (1918–1970 рр.) – видатного українського педагога, мислителя, публіциста, ідеї та концепції якого назавжди увійшли у історію вітчизняної педагогічної думки. Принциповими положеннями педагогічних поглядів науковця-педагога є вимога розвитку творчого потенціалу вихованців. В. Сухомлинський визначав творчість як своєрідну сферу духовного життя, самоствердження, коли розвивається самобутність та індивідуальність кожної людини. На думку українського вченого-педагога, оптимальними у розвитку творчих здібностей школярів є такі організаційні форми навчання, як: уроки мислення, «подорожі до живого джерела думки», уроки життя слова та ін. На цих уроках учні досліджують, осмислюють життя природи, працю людей. Завдяки урокам мислення у школяра є можливість висловлювати власні думки про те, що він бачить, спостерігає, досліджує, робить. Сухомлинський вказує на те, що головним предметом у викладанні будь-якого вчителя – сенсом життя, справжнім людським щастям є самореалізація «у творчій праці, що наближається до мистецтва. Ще наближення – майстерності… Тільки через працю лежить шлях до мудрості, творчості, науки» [7]. Тому в основу моделі необхідних особистісних та професійних якостей учителя він пропонував покласти любов до дитини, віру в неї, творчий підхід до педагогічної праці. Особистість вчителя стає реальною виховною силою тільки

тоді, коли сам учитель володіє педагогічною майстерністю, бо без творчої праці неможливо виховувати. Недарма у підготовці майбутнього вчителя великого значення В. Сухомлинський надає досконалому володінню ораторським мистецтвом, яке неможливе без оволодіння мистецтвом критичного мислення.

Отже, проблема формування творчої особистості педагога, пошук ефективних шляхів розкриття його творчого потенціалу відноситься до універсальних проблем сучасної вищої освіти та зберігає свою актуальність на сучасному етапі суспільного розвитку. Творча особистість – це особистість, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на вільну творчість, мотиваційно-творчу активність, яка виявляється в єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяють їй досягнути прогресивних, суспільно та особисто значущих результатів в одному чи декількох видах діяльності, що характеризується інтеграцією мотиваційної спрямованості до творчості, професійної, особистісної, комунікативної і творчої складових, яка забезпечує виховання творчої особистості учня і творчої самореалізації вчителя в умовах формування комунікативної компетентності.

Стислий історичний аналіз проблеми формування творчої комунікативності показує, що протягом кількох століть творчість була предметом аналізу багатьох учених, які досліджували природу цього феномена, однак багатоаспектність і багатогранність цього поняття спонукає до подальших розвідок у цьому напрямі. Важливо сприймати творчий процес в педагогіці саме як творчу комунікативність, або здатність до творчої співпраці на шляху до реалізації завдань того чи іншого проекту, досягнення спільної мети діяльності.

Дослідники, які розглядають сутність творчої особистості з позиції суспільно-історичного розвитку людського життя, вважають, що становлення людини як суспільної істоти, як особистості пов'язане з рушійними силами і законами розвитку людського суспільства. Людина є природною і водночас суспільною істотою. Вона посідає певне місце в системі суспільних відносин, є їх носієм, виконує певні суспільні функції. Особистості властива свідомість, певна система потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають її поведінку, надають їй цілеспрямованості, стійкості й організованості. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, передбачає і забезпечує її результати, контролює хід виконання і несе відповідальність. Особистість є цілісною, її фізичні, розумові, трудові, моральні й естетичні якості взаємопов'язані. Поняття всебічного розвитку особистості не виключає, а включає різні індивідуальні його варіанти, які й виражають творчу сутність людини. Як зазначає академік В. Г. Кремінь, педагоги тільки тоді самореалізуються, коли «виховують людину розумну, людину моральну і людину творчу, тобто індивідуальну особистість» [3, с. 434].

У концепції виховання творчої особистості ще на початку ери Незалежності українськими науковцями підкреслювалося, що «саме творча, естетично багата особистість в змозі розв'язувати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес національного розвитку, здатність займати у співдружності народів чільне місце, створити кожному громадянинові повноцінне економічне і культурне життя» [5]. Актуалізуючи цю тезу в сучасних умовах,

зазначимо, що євроінтеграційні процеси не можуть бути успішними без створення освітніх лабораторій формування цінностей відкритого суспільства засобами розвитку критичного мислення і риторики, без творчої самореалізації особистостей.

Аналіз тематичних наукових досліджень. Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що проблема творчості розглядається у таких аспектах: філософському (Г. Гиргинов, В. Жадько, В. Цапок та ін.), психологічному (Г. Балл, О. Киричук, О. Лук та ін.), педагогічному (В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, С. Сисоєва та ін.) і спеціальному (відповідно до вимог кожної конкретної професії). Однак такий узагальнений підхід, на нашу думку, занадто абстрагує творчість як процес, що може бути виправленим за рахунок розгляду такого феномена як творча комунікативність [1].

У енциклопедичному словнику *творчість визначається як діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю.* При цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця, суб'єкта творчої діяльності. Філософський словник трактує творчість як процес людської діяльності зі створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. У педагогічному словнику зазначено, що творчість – це свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства.

Досліджуючи філософські аспекти творчості, В. Цапок стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей. Проте науковець не звертає належної уваги на те, що головною умовою творчої самореалізації є спілкування і як наслідок – творча комунікативність особистості, здатність до співпраці задля досягнення мети.

Звужує діапазон дослідження і А. Спіркін, коли зазначає, що феномен творчості можна визначити як мислення й практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури. Фактор співпраці необґрунтовано опускається, хоча має бути, на нашу думку, важливим елементом розгляду науково-педагогічного пошуку. Подібній же критиці піддається заперечення матеріалістичного визначення творчості як процесу (колективного явища). Християнська філософія стверджує, що творчість має не колективний (загальний), а індивідуально-особистісний характер. Так, М. Бердяєв наголошує, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком. Із цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене елементарними формами праці [9]. Сучасні підходи до розгляду феномену творчості як творчої комунікативності руйнують такий погляд, використовуючи компетентнісну методологію аргументації.

С. Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, відзначав її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва тощо. Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. Виготський

писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [1]. Однак, сам по собі результат творчості в сучасних умовах не може бути інформаційним посилом суспільству, оскільки не передбачає інтерактивного його використання. Творча комунікативність є здатністю людини не лише створити, а й презентувати твір (продукт). Народна приказка: «Вміла готувати, та невміла подавати» підводить до експліцитного сприйняття «творчої комунікативності» не лише як співпраці в процесі творчості, а й як подолання певної конфліктності між «що?» і «для чого?».

Р. Стернберг вважає, що творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є новаторською (тобто оригінальною, неочікуваною) і відповідною (тобто корисною, відповідною вимогам завдання). Т. Тардіф і Р. Стернберг стверджують, що все різноманіття наукових пояснень творчості можна звести до двох основних:

1. Творчість є окремим психічним процесом, що відбувається в окремій особистості в певний момент часу, отже має розглядатися в особистісному контексті.

2. Творчість є процесом, що залежить від системи соціальних зв'язків, проблемних сфер, критеріїв оцінки креативних продуктів, тобто має розглядатися в широкому соціальному контексті.

Такий підхід є особливо актуальним з точки зору розгляду творчого процесу як виявлення творчої комунікативності в масі.

Формування цілей. Розвиваючи підхід, запропонований Т. Тардіфом і Р. Стернбергом, наближуємось до підтвердження припущення щодо катарсису творчості до рівня творчої комунікативності, особливої інтегрованої парадигми балансування між інтересами індивідуального і колективного в контексті суспільного розвитку. Якщо ми усвідомлено маніфестуємо поєднання в людині творчості як мислення і діяльності, спрямованої на опредмечування ідеї, то тоді не може бути сумніву по відношенню до припущення, що особистість, носій такої характеристики, володіє творчою комунікативністю як базовим компонентом комунікативної компетентності фахівця соціально-гуманітарної сфери. Узагальнення такої думки знаходимо у В. Г. Кременя: «Існуючі типи мислення – житейське, ділове, наукове, художнє, філософське – тільки тоді набувають свого статусу, коли стають творчими. Адже особистістю можна бути лише тоді, коли завдяки власному творчому потенціалу переосмислиш суму обставин, яку постійно пропонує емпіричне життя, навколишня дійсність. Мисленнєвий потенціал не стільки повідомляє нові думки, скільки змінює свідомість людини, відкриває багатовимірний континуум, у якому містяться нові духовні виміри. Мислення розширює простір можливостей людини» [3, с. 561]. Таким чином, нашими цілями є встановлення закономірності у співвідношенні мисленневого та діяльнісного, яка гармонізує процес творчості як соціально-особистісний феномен комунікативного спрямування за своєю природою. Продовжуючи думку, В. Моляко розглядає «творчість як процес створення, відкриття нового, що раніше для конкретного суб'єкта було невідомим» [5]. Складно не погодитись з таким визначенням за умови, що творчий процес неодмінно набуває ознак комунікації – спілкування та вербально-мисленневого обміну між людьми, стає творчо-комунікативною дією.

Виклад основного матеріалу. Представники гуманістичної психології розуміють творчість як необхідну для повноцінного життя людини форму її існування (О. Бодальов, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс та ін.). Такий підхід до творчості зумовлений тим, що пошук сенсу життя невід'ємно пов'язаний із творчим відношенням людини до дійсності, необхідністю повної реалізації її потенційних можливостей [1]. Знаходження сенсу життя допомагає людині знайти своє місце в ньому, самоствердитись та реалізувати свої потенційні можливості, тобто плідно й повноцінно прожити своє життя. Продовжуючи спробу філософського підходу до аналізу творчого процесу, згадаємо українського філософа С. Кримського, який вказував, що «людська творчість споріднена з безоднею та осяяна блискавками небезпеки, бо завжди є доланням межі звичайної комфортності буття, викликом та зачаклуванням позалюдських стихій. Тут виявляється та загадкова обставина, що на вищих регістрах творчого процесу людина стає виконавцем нею самою викликаної логіки» [4, с. 41].

Наприклад, С. Сисоєва вважає, що творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність якості особистості, в якій відбивається ставлення суб'єкту до самого себе і світу, а також спосіб її самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відображає вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя у відповідності з поставленою метою. І в цьому зв'язку вірогідно припустити наявність певної таїни на цьому шляху. Тим більше, що «…таїна не ліквідується подібно розв'язанню загадок, а відсувається у далечінь кордонів людського буття, щоб здійснитись у своїй неосяжності. Скільки б ми не пізнавали людину та її творчу діяльність, у ній завжди залишається те, про що ми не відаємо і навіть не самоусвідомлюємо. Людина принципово не вичерпується жодною конкретною моделлю, хоча ніяких радикальних перешкод її моделюванню не існує. Людська екзистенція – бездонна, невичерпна, меонічна, виявом чого є таїна. Це і перетворює будь-яку «остаточну» модель людини у той стан невідповідності, якою є, за виразом А. Шенберга, людська ясність» [4, с. 41].

Отже, творча комунікативність – це характеристика особистості фахівця, яка актуалізує мисленнєву і продуктивну діяльність, спрямовану на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей суспільного значення. Творча комунікативність притаманна тільки людині – суб'єкту творчої колективної діяльності. Більше того – саме вона зробила людину людиною.

Творча комунікативність може розглядатися у двох вимірах:

1) діяльнісний (процес створення нового, нестандартне бачення способу вирішення проблеми, вміння знаходити оригінальні способи її колективного розв'язування);

2) особистісний (через суб'єктивну новизну та оцінку її значення).

Такий висновок витікає з природи комунікативної компетентності як фахової ознаки, набутої в результаті застосування освітніх досягнень в процесі виконання завдань відповідно до компетенції (творче поєднання процесу мислення і продукування) на шляху до мети.

Отже, творча особистість з ознаками комунікативної компетентності відзначається перш за все такими особливостями, як: здатність бачити проблеми (дія на упередження), готовність відкласти знайдене рішення та шукати нове на під-

ставі конструктивної критики (асертивність), толерантність до невизначеності і цивілізованої конкуренції, прагнення до оригінальності і креативу, інформованість та достатньо високий рівень базових фахових знань, працьовитість, самокритичність і низький рівень соціального конформізму, творча комунікативність.

Психоаналітична теорія вказує на існування шести креативних якостей людини, яка може претендувати на те, щоб бути комунікативно компетентною: творча обдарованість, емпатія, здібність усвідомлювати обмеженість власного життя, почуття гумору, творча комунікативність і мудрість.

У контексті теорії особистісних рис виникла модель творчості Дж. Гілфорда: для творчості необхідний дивергентний стиль мислення (вперше описаний Дж. Гілфордом), що складається з таких властивостей, як швидкість, оригінальність (здатність продукувати незвичні, віддалені асоціації), гнучкість (здатність виявити основні та нові властивості об'єкта і запропонувати нові способи їх використання) та складність (здатність продукувати різноманітні ідеї в регламентованій ситуації).

Розвиток творчої комунікативності та формування комунікативної компетентності особистості – процес довготривалий, складний і суперечливий, тому вимагає комплексних заходів та створення спеціальних освітніх умов:

1. Визнання безумовної цінності особистості. Необхідно розуміти, що особистість людини цінна сама по собі в усіх її проявах. Як наголошував К. Ушинський, необхідно «...пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами» [1].

2. Звільнення особистості від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ, висловлювання здогадок, поведінки в навчальному, виховному процесі, перехід від пояснювально-ілюстративного навчання до проблемно-пошукового. Це забезпечує відкритість, а згідно синергетичного підходу, розвиватися здатна лише відкрита людина. У людини відкритого типу не виникає психологічних перешкод на шляху розвитку самостійності та творчості. Бути творчо-комунікативною людиною означає бути будівничим «відкритого суспільства», бути вільним. Як зазначав К. Поппер, автор поняття «відкрите суспільство»: «Будь-яка раціональна дія повинна мати певну мету. Дія є раціональною до того ступеня, до якого вона свідомо і наполегливо переслідує свою мету, а також наскільки обрані засоби відповідають цій меті» [6, с. 179]. Формування такого типу особистості, що є метою вищої освіти, можна забезпечити за допомогою спеціально організованого навчального процесу: шляхом залучення майбутніх педагогів у різні види творчої діяльності, що дозволяє робити свій вибір, давати оцінки, або шляхом виявлення і розвитку організаторських, риторичних чи інших здібностей [8].

3. Організація діяльності майбутнього фахівця соціально-гуманітарної сфери на вищому рівні складності в діалоговому режимі. Мається на увазі виконання студентами проблемних пошукових завдань, виконання творчих робіт, проектів з використанням інноваційних педагогічних технологій [7; 8]. «Демократичний діалог – це потужна протиотрута схильності освіти до розвитку у учнів залежності від авторитетів. Цей діалог створює умови для розгортання перед учнями нових шляхів мислення і

розв'язання проблем, разом з тим заохочуючи креативність вчителів» [9, с. 17].

4. Систематичне створення ситуацій вибору. Ця умова особливо цінна для розвитку в майбутніх педагогів новаторських здібностей, враховуючи існування значної кількості різних педагогічних технологій та методик [8].

5. Використання сучасних освітніх технологій («Дебати», «Розвиток критичного мислення», «Рейтингування») та інтерактивних методів навчання («Навчаючи – вчуся» (або «Кожен навчає кожного»), «Броунівський рух», «Ажурна пилка», Кейс-метод, «Дерево рішень», «Мозковий штурм» та інші) [8].

6. Стимулювання мотивованої творчої діяльності у студентської молоді, врахування принципів індивідуалізації та диференціації у навчально-виховному процесі завдяки визначенню «Формули успіху» як поєднання соціально-психологічного та соціально-педагогічного концептів філософії освіти [2; 3; 4].

Висновок. Важливим фактором, який впливає на процес підготовки майбутніх фахівців соціально-гуманітарної сфери, є динамічність педагогічного процесу вищої освіти, в якому має бути виявлена здатність до творчості, застосування інноваційних технологій, спрямованих на формування комунікативної компетентності. Набути ознак професійної фаховості без здатності до творчої комунікативності в процесі формування комунікативної компетентності неможливо. Соціально-педагогічній аспекти проблематики формування особистості педагога вказують на необхідність такого підходу до організації процесу підготовки, в якому забезпечується розвиток критичного мислення особистості як першооснова творчості (внутрішній чинник) і здатність до виконання чіткого плану дій, метою якого є реалізація ідеї як результату творчого процесу. Тому потрібно бути готовим до переконання, публічного застосування риторичної майстерності. Саме в цьому вбачається сутність творчої комунікативності – особистісної ознаки фахівця соціально-гуманітарної сфери, який є носієм комунікативної компетентності, несе експліцитну відповідальність за реалізацію ініційованих суспільних ідей. «Інакше кажучи, чим більше тяглим є причинно-наслідковий зв'язок уявлень творчого досвіду, що формується у свідомості індивідів і співтовариств, тим більше вони здатні зазирнути у наслідки своєї творчості, тим більш відповідально вони здійснюють свій історичний вибір» [10, с. 507]. В цій тезі зосереджена квінтесенція здійсненої соціально-педагогічної розвідки, яка пов'язує поняття «комунікативна компетентність» і «творчість», виокремлює творчу комунікативність в діяльності майбутніх фахівців соціально-гуманітарної сфери.

Література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка : [посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2002. – 576 с. (Альма-матер).

2. Карнегі Дейл. Як завойовувати друзів та здійснювати на них вплив та інші. / Дейл Карнегі. – Єкатеринбург, видавництво «ЛІТУР», 2002. – 720 с.

3. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

4. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії. / С. Б. Кримський. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 367 с.

5. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / О. В. Моляко. – Радян. школа. – 1991. – №5. – с.47-51.

6. Поппер Карл. Відкрите суспільство та його вороги». Том 1. / Перекл. з англ. О. Коваленка. – К.: Основи, 1994. – 444 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3 Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. / О. В. Сухомлинський. К., «Радянська школа», 1977 р. – 670 с.

8. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.

9. Шнайдер Альфред. Навчання через дебати: різноманіття поглядів: адаптований переклад з анг. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер; за заг. ред. О. І. Пометун; пер.: Г. Гупан, Т. Клекота. – К., БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. – 320 с.

10. Ящук Т.І. Філософія історії : Курс лекцій. Навчальний посібник. / Т. І. Ящук /. – К. : Либідь, 2004. – 536 с.

Ляшенко М. В.
студентка IV курсу відділення початкової освіти
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

Помігуєва Л. П.
викладач-методист
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Анотація: Розглянуто проблему створення науково обґрунтованої системи вправ для формування англомовної граматичної компетенції у початкових класах.

Аннотация: Рассмотрен вопрос формирования англоязычной грамматической компетенции в начальных классах.

Summary: This article examines the problem of forming of English grammatical competence at primary school.

Постановка проблеми. Вивчення іноземних мов у початковій школі включає декілька аспектів. Одним з таких аспектів є граматика. У навчанні іншомовному говорінню граматика посідає важливе місце, це є у своєму роді каркас, на якому базується лексика. Вивчення граматики та правильне оформлення висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм у мові та письмі відбувається завдяки формуванню граматичних навичок молодших школярів. Засвоєння граматики викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами і правилами та нескінченним рядом винятків. Результати нашого аналізу виявили необхідність у навчальних вправах, які направлені на комунікацію [1, с. 23–24]. В ході роботи над статтею ми проведемо саме таке дослідження.

Актуальність статті полягає у тому, що хоча дана тема і достатньо опрацьована науковцями, але у мові постійно з'являються нові слова, відбуваються зміни у граматиці. Дана тема буде актуальною доти, доки буде існувати і розвиватися мова.

Практичне значення цієї статті полягає у тому, що її можна буде використати на уроках англійської мови у початковій школі.

Граматичні правила вивчаються на прикладах вже засвоєних лексичних одиниць. Граматика розглядається, як активність, що розв'язує проблемні ситуації. Граматика є ідеальним ґрунтом для створення проблемної ситуації. Правильно організована проблемна ситуація – це могутній стимул до активізації творчої діяльності учнів.

Проблема створення системи вправ для формування англомовної граматичної компетенції учнів є однією із найактуальніших у практичному відношенні та найбільш складних у теоретичному плані. Ця проблема пов'язана з питанням формування, вдосконалення та розвитку граматичних навичок говоріння, соціокультурних навичок і вмінь та багатьма іншими [4, с. 3–7].

Успішне формування в учнів початкової загально-освітньої школи мовленнєвих граматичних навичок для вирішення комунікативних завдань англійською мовою може забезпечуватися лише в умовах використання раціональної підсистеми вправ, а отже зумовлює необхідність створення відповідної системи для формування англомовної граматичної компетенції [2, с. 56].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню розробки підсистеми вправ для навчання граматичного матеріалу приділялася увага багатьох методистів. Праці деяких з них пов'язані з особливостями формування англомовної граматичної компетенції у початковій школі (О.І. Безлюдний, Н.К. Скляренко, С.А. Коростельова, О.М. Ніцецька, Л.С. Панова).

Постановка завдання: описати систему вправ для навчання англомовної граматичної компетенції у початкловій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми, слідом за Н.К. Скляренко [5, с. 9], вважаємо, що для визначення типології вправ необхідно враховувати не окремі критерії, а їхню систему, тому що саме завдяки вправам моделюється багатогранна комунікативна діяльність учня, яка в умовах навчання є спеціально організованою.

Виділивши типи вправ для формування англомовної граматичної компетенції згідно із зазначеною метою нашого дослідження, бажано також визначити послідовність їх виконання, що і було представлено у запропонованій підсистемі вправ.

Розроблена підсистема вправ побудована з урахуванням психофізіологічних особливостей оволодіння АМ молодшими школярами. Значущість підсистеми вправ полягає в тому, що вона забезпечує організацію процесу оволодіння англомовним граматичним матеріалом учнями [6, с. 32]. В її основу було покладено стадіальність формування граматичних навичок згідно з ета пами, запропонованими С.П. Шатіловим: I – орієнтовно_підготовчий; II – стереотипно-ситуативний; III – варіативно-ситуативний. Варто зазначити, що переходи від однієї стадії до іншої – гнучкі і точно визначити початок наступної стадії неможливо, тому що перехід залежить від багатьох чинників: наприклад, індивідуальних психофізіологічних особливостей і здібностей молодших школярів, стану учнів на уроці, професійних умінь учителя та інших.

Отже, приведений нами аналіз вищезгаданих праць свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування мовної компетенції, зокрема не розглянутим залишається питання формування англомовної граматичної компетенції молодших школярів, а звідси – і відсутність системи вправ для її формування. Саме тому ми вважаємо актуальним та необхідним розглянути цей аспект вказаної проблеми, тобто розробити науково обґрунтовану систему вправ для формування англомовної граматичної компетенції у молодших школярів. Система вправ для іноземної мови завжди повинна мати на меті практичне оволодіння іноземною мовою. Відомо, що головна складність у оволодінні граматичними уміннями та навичками полягає не у запам'ятовуванні окремих фактів мови, а у оволодінні дій з ними. Тому, головне призначення граматичних вправ – забезпечити оволодіння граматичним матеріалом (у рецептивному і репродуктивному планах). Граматичні вправи у даній системі відповідають наступним основним

вимогам: навчити діям з граматичним матеріалом, мати комунікативну направленість, мати порядок від більш легких до більш складних, активізувати мовну діяльність учнів (ставити проблемні задачі), містити різноманітні завдання [3, с. 73]. Для оволодіння будь-якою діяльністю необхідне тренування, однак воно не дає ніякого ефекту, якщо не доповнюється практикою. Звідси витікає, для оволодіння мовою необхідна мовна практика та доцільне тренування. Приймаючи до уваги ці фактори, ми отримали основні класифікації вправ:

– мовні вправи (тренувальні, підготовчі, аналітичні, первинні, елементарні, не комунікативні, аспектні «дрілли),

– мовленнєві вправи (синтетичні, комунікативні, ситуативні, творчі). Мовні вправи направлені на вироблення первинних умінь та навичок користування окремими елементами мови, що вивчається, а їх метою є підготовка учня до подальшої мовної діяльності.

В межах класифікації «тренування-практика» у мовленнєвих вправах з точки зору розвитку процесу становлення мовних умінь навичок слід розрізняти наступні види вправ: первинні вправи; вторинні передмовленнєві вправи; мовні вправи.

Первинні вправи слідують безпосередньо за поясненням і мають своєю метою вироблення первинних умінь, а потім навичок.

Елементарно-рецептивні вправи полягають у знаходженні учнями вивчених одиниць мови при читанні або прослуховуванні. Необхідно дотримуватися наступної послідовності у методичних діях при ознайомленні учнів із рецептивним граматичним матеріалом.

Репродуктивні вправи полягають в усному та письмовому (або лише тільки в усному) відтворенні відомих для нас одиниць матеріалу для мови та їх комплексів.

Вторинні передмовленнєві вправи – призначенні для подальшої автоматизації первинних навиків шляхом застосування навичок, що виробляються в процесі реалізації вторинних умінь (відносяться до області тренування, а не мовної практики).

Комбінаторно-рецептивні вправи (диференційовані, підстановочні та трансформаційні) полягають у співвідношенні впізнаних елементів і знаків мови між собою та із ситуацією при прослуховуванні і читанні з метою

Продуктивні вправи полягають у відтворенні і сполученні у відповідності з мовною ситуацією засвоєних мовних одиниць для усного та письмового вираження думок.

Було проведено дослідження, в ході якого було виявлено ефективність впровадження цієї системи вправ для школярів 3 класу. Експериментало доведено, що молодші школярі дійсно стали краще розуміти основи граматики, що в свою чергу відобразилось на їхньому показнику успішності. На першій діаграмі зображена успішність школярів до впровадження нової системи вправ, на другій – після.

Висновки. Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції, оскільки саме граматика допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою. Граматика має велике значення при вивченні та формуванні практичних навичок іноземної мови. Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції. а результати нашого аналізу виявили необхідність у навчальних вправах,

які направлені на комунікацію. Система вправ для іноземної мови завжди повинна мати на меті практичне оволодіння іноземною мовою. Головне призначення граматичних вправ міститься у тому, щоб забезпечити оволодіння граматичним матеріалом як у рецептивному, так і у репродуктивному плані.

Література:

1. Бородулина М. К., Карлин А.А., Лурье А.С. Обучение иностранному языку как специальности / М.К. Бородулина, А.А. Карпин, А.С. Лурье // Высшая школа. – 1982. – С. 23–34.

2. Викладання англійської граматики: філософські аспекти, комунікативні методи // Англійська мова та література. – 2003. – № 17–18.

3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие/ Н.Д. Гальскова., З.Д. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004.

4. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К.Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

5. Скляренко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць. – 1992. – С. 9–14.

6. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1999. – 32 с.

Мазепа І. П.
викладач-методист циклової комісії іноземних мов
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НЕОСОБОВИХ ФОРМ ДІЄСЛІВ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація: У статті автор приділяє особливу увагу вивченню неособових форм дієслів(англійських вербалій) в умовах педагогічного коледжу.

Аннотация: В статье автор уделяет особое внимание изучению безличных форм глаголов (английских вербалий) в условиях педагогического колледжа .

Summary: In the article the author reveals the problem of learning non-finite forms of verbs (English verbals) in pedagogical college.

Постановка проблеми. У центрі граматичної системи сучасної англійської мови стоїть дієслово. За кількістю форм, граматичних категорій, за детальністю позначення різних відтінків граматичного значення дієслово не має собі рівних. Особливі труднощі для україномовного студента, безумовно, становлять ті граматичні форми, що не мають українських відповідників. При співставленні часових форм, форм виду, стану, способу значні неспівпадіння є не тільки в обсязі граматичних форм, а й в самій сутності категорій, а також наявність нехарактерних для української мови структур є причиною розгляду особливого підходу до вивчення дієслова в граматиці англійської мови. Дієслово в англійській мові – і за своїм значенням вагою, і за кількістю та способами утворення граматичних форм – безумовно, центральна частина мови [5, 86].

Неособові форми українського дієслова – інфінітив, дієприкметник та дієприслівник – набагато менше, ніж в англійській мові, відображають власне дієслівні категорії [2, 89]. Українські інфінітив та дієприслівник –відображають видові відмінності (читати-прочитати, читаючи-прочитуючи чи одягати-одягатися, одягаючись), а дієприкметник майже повторює парадигму прикметника. На відміну від української мови неособові форми англійського дієслова (інфінітив, дієприкметник та герундій) мають значну кількість дієслівних граматичних категорій, що нерідко приводить до того, що українські відповідники неособових форм – це особові форми українського дієслова. В англійській граматиці всі – і особові, і неособові форми розглядаються в одному великому розділі [7, 105].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує що проблема перекладу речень студентами з англійської мови на українську була і залишається актуальною, оскільки вербалії мають свої особливості функціонування, в залежності від граматичної структури, яку вони утворюють.

Останнім часом з’являється значна кількість публікацій, присвячених вивченню неособових форм дієслів (І.К. Харитонов, О.В. Гаращенко, Н.М. Жилко, Л.Г. Котнюк, Л.С. Панова, С.І. Потапенко та ін.).

Л.Г. Котнюк досліджує вираження «безособовості» неособовими формами англійських дієслів, а також приділяє значну увагу аналізу відношень між неособовими формами дієслів, що виконують «різні синтаксичні функції» та їх семантичним суб'єктами.

О.В. Гаращенко, аналізуючи основні погляди на частиномовний статус дієприкметника/дієприслівника, пропонує поняття парципності, яке вбирає у себе усі морфологічні та синтаксичні особливості дієприкметника та дієприкметникових зворотів.

Метою написання статті є запропонувати шляхи подолання труднощів вживання неособових форм дієслів, використовуючи навчальний посібник з практичної граматики англійської мови «Verbals» в умовах педагогічного коледжу [11].

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи труднощі перекладу неособових форм дієслів англійської мови, поділ складних випадків перекладу на граматичні та лексичні явища — досить умовний, адже в кожній мові граматичне тісно пов'язане з лексичним і спосіб передачі в перекладі граматичних форм і конструкцій нерідко залежить від їх лексичного наповнення [4]. Одне й те ж граматичне явище залежно від конкретного лексичного вираження може перекладатися різними способами. Однак існують певні загальні закономірності співвідношення та відповідності граматичних форм і конструкцій мов оригіналу і перекладу, тому докладний опис таких співвідношень, орієнтований на переклад, видається не тільки доцільним, а й необхідним, аби достатньо чітко уявляти, які можливості має перекладач у своєму розпорядженні для адекватної передачі у перекладі граматичних явищ оригіналу [8, 65].

Обов'язковою умовою адекватного перекладу є вміння правильно аналізувати граматичну будову іншомовних речень, правильно визначати граматичні труднощі перекладу й конструювати речення у переклад відповідно до норм мови і жанру перекладу [10, 42].

Граматична система як англійської, так і української мов має свої особливості, частина з яких не має аналогів у інших мовах. Важливе місце в системі обох мов займають вербалії: вони здатні заміняти ряд синтаксичних позицій у реченні, хоча не можуть виступати присудком, характеризується складною і розгалуженою парадигмою словозмінних форм та широким колом сполучуваності [9, 62].

Зрозуміло, що студент повинен бути добре обізнаним з теоретичними основами вживання неособових форм дієслів для вдалого розв'язання комунікативних задач [1, 104]. З цією метою створено навчальний посібник з практичної граматики, який включає теоретичний матеріал для роботи над темами «Інфінітив», «Герундій», «Дієприкметник» та тренувальні вправи, які мають забезпечити його практичне засвоєння. Ми пропонуємо комплексний підхід до дослідження неособових форм дієслова.

Складні граматичні структури та правила до кожної теми представлені у формі патернів, що візуалізують нову для студентів інформацію. Як показує практика занять в педагогічному коледжі, їх використання полегшує розуміння та запам'ятовування нових граматичних структур.

Комплекс у цілому виконує функцію складного додатка і приєднується до таких груп дієслів

До дієслів, які виражають фізичне сприйняття. Інфінітив у цьому випадку вживається без частки to:

	see	noun	
	hear		
	watch	me	
S +	observe	us	do smth
	notice	you	
	feel	her	
		him	
		it	
		them	

Розумові здібності. Після цих дієслів звичайно вживають інфінітив як зв'язку:

	consider	noun	
	think	me	
	know	us	
	hope	you	to do smth
S +	believe	her	
	find	him	
	expect	it	
	guess	them	
	suppose		

1) До дієслів, що виражають бажання, почуття, вподобання:

		noun	
	want	me	
	wish	us	
	like	you	
S +	dislike	her	to do smth
	hate	him	
	love	it	
	desire	them	
	would like		

2) До дієслів, які виражають наказ, прохання, дозвіл

	tell	noun	
	order	me	
	request	us	
S+	allow	you	to do smth
	permit	her	
	advise	him	
	recommend	it	
	force	them	

		noun	
	make	me	
S+	let	us	do smth
	have	you	
	bid	her	
		him	
		it	
		them	

Причина помилок у ході вивчення неособових форм дієслів на граматичному рівні – розбіжності в семантичних структурах слів та у вираженні граматичних значень різними формами у двох мовах [3, 52]. Характер вправ, запропонованих у посібнику, структурований та спрямований на подолання труднощів під час вивчення неособових форм дієслів студентами педагогічного коледжу.

Розкриємо сутність типів системи вправ.

У рецептивних вправах студент сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє граматичні структури і розуміє усне чи письмове висловлювлювання.

У репродуктивних вправах студент відтворює повністю або із змінами сприйнятий ним навчальний матеріал (слово, речення, текст).

У продуктивних вправах студент самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню усного чи письмового вивловлювання передує сприймання і розуміння тексту, то вправа – рецептивно-продуктивна [6, 448].

Нижче наведемо зразки рецептивних вправ, що мають на меті знайти неособову форму дієслова, що вивчається і визначити їх функцію в мові.

Find the infinitives and determine their syntactical functions.

1. To explain the problem was difficult enough. 2. The car was waiting at the door to take them to the station. 3. To cut a long story short, he was the first to speak to me, not to you.

State the syntactical function of the gerund and give the Ukrainian equivalents of the sentences given below.

1. Some people can walk all day without feeling tired. 2. I like skiing, but my sister prefers skating. 3. She feels like swimming.

Translate into Ukrainian paying attention to the usage of Participle I.

1. Entering the room, she turned on the lights. 2. We looked at the playing children. 3. The woman, looking out of the window is my aunt.

Вправи, завданням яких є перефразувати речення з використанням вербалії, що вивчається, мають на меті сформувати в студентів вміння активно використовувати граматичні структури в різних синтаксичних конструкціях.

Paraphrase the sentences using the complex object with the infinitive.

1.The boy noticed a bird. It flew on to the bush near the window. 2. They know my friend. He is a just man. 3. Granny likes Helen's talent. Helen plays the grandpiano well.

Transform the complex sentences into simple ones using complex subject.

1. It is known that he is a great booklover. 2. It was expected that the members of the committee would come to an agreement. 3. It was reported that the main buildings had been damaged by the fire.

Combine two sentences into one. Use absolute participle complexes.

1. My task had been finished. I went to bed. 2. Peter was away. Alexander had to do his work. 3. It was very cold. They made a fire.

Також у посібнику представлені вправи, у яких необхідно відкрити дужки вживаючи необхідну неособову форму. Таким чином студенти вправляються у використанні граматичних структур відповідно до комунікативної ситуації.

Open the brackets using the gerund in the functions of the subject and predicative.

1. (To watch) English films improves your phonetics. 2. My friend is up (to buy) a new flat in California. 3. It is wonderful (to travel) by sea.

Choose the correct form of the Participle.

1. The audience admired the Russian folk songs (singing, sung) by the girls. 2. The windows (washing, washed) by his niece looked very clean. 3. The fence (surrounding, surrounded) the house was very high.

Open the brackets using participial complexes and translate the sentences .

1. I saw them (to work) in the field. 2. The weather (to be) very cold, she had to stay at home. . 3. My younger brother was kept (to wait) for a long time.

Особливе місце займають вправи, завданням яких є переклад з української мови на англійську. Вправи на переклад є однією з форм контролю/самоконтролю засвоєння того чи іншого явища.

Translate the sentences into English using the gerund in the function of the direct object.

1. Мою машину треба помити. 2. Наша квартира вимагає ремонту. 3. Чи варто купувати ці книжки?

Translate the sentences into English using the infinitives in the function of a subject.

1. Бачити – означає вірити. 2. Навіть думати про це для нього мука. 3. Приємно з ним говорити.

Translate the following sentences using the subjective infinitive complex and the verbs "to seem, to happen, to appear, to prove» as predicates of the sentences.

1. Сталося так, що ми зустрілися у Полтаві. 2. Він, здається, знає цей предмет дуже добре. 3. Ця задача виявилася дуже складною.

В кінці посібника дається розділ " General revision ". Ці вправи надають можливість підвести підсумки роботи по кожному розділу.

Point out non-finites and determine their function in the sentences given below.

1. Teachers learn a lot from their pupils about spending their free time. 2. Being a woman is not an easy thing in our everyday life. 3. A free society is a society where it is safe to be unpopular.

Characterize your group-mates using the following structures and determine the functions of the non-finites in your own sentences.

1. He (she) can't afford… . 2. He (she) is known … . 3. He (she) cannot help … .

Transform the following statements using a complex subject and comment how Ukrainians behave in similar situations.

1. British strangers usually don't talk to each other on trains.

2. British people queue for everything: buses, theatre tickets, etc.

3. British people say "thank you» when they give money to a shop assistant.

Висновки. Практична направленість у викладанні граматики є провідним завданням під час вивчення англійської мови студентами педагогічного коледжу. Ми запропонували комплекс вправ для формування у майбутніх вчителів англомовної граматичної компетенції, зокрема, на прикладі вивчення неособових форм дієслів.

На нашу думку, застосовування розглянутого комплексу сприятиме кращому оволодінню навичками та вміннями, необхідними для здійснення міжкульурного спілкування. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у впровадженні їх у навчальний процес.

Система вправ одночасно повинна служити і системою контролю. Контроль допомагає виявити як проходить процес формування умінь, які проблеми є в учнів та студентів, і виявити ефективність прийомів навчання, які використовує вчитель.

Література:

1. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. – Луганськ, 2005. – 299 с.

2. Кічук Н.В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців // Наука і освіта. – 2005. – № 3-4. – С.89-91

3. Марігодов В.К. Освітня система як технологічний комплекс // В.К. Марігодов, А.А. Слободянюк, Г.О. Козлакова. Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22. – с. 51-56

4. Мурадова Н .С. Коммуникативносвязыающая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении. – http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.html

5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: Метод, посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: 2002. – 135 с.

6. Український педагогічний енциклопедичний словник / Гончаренко С.У. – Вид. 2-ге, доповн. й випр. – Рівне: Волин. обереги, 2011. – 552 с.

7. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад):Підручник.– Вінниця: «Нова книга», 2001.– 448 с.

8. Казакова Т.А. Пркатические основы перевода с английского на русский. – Спб.: Изд-во Союз, 2001.– 320 с.

9. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М., 1973

10. Мирам Т., Гонд. Профессиональный перевод: Уч. пособие.– К.: Эльга, 2003 .– 136 с.

11. Мазепа І.П. Вербалії (Verbals): навчальних посыбник з практичної граматики англійської мови/ І.П. Мазепа. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2014. – 88с.

Малицька О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Анотація: У статті осмислюється значення і місце культури в освітньому середовищі ВНЗ, аналізуються сучасні підходи до визначення культурного освітнього простору.

Аннотация: В статье осмысливается значение и место культуры в образовательном пространстве ВУЗа, анализируются различные подходы к определению культурного образовательного пространства.

Summary: The article interpreted the meaning and the place of culture in the educational space of the University. The article considers different approaches to the definition of cultural educational space.

Постановка проблеми. Зміна пріоритетів державної соціальної політики в Україні, її вихід в європейський та світовий освітній простір призвели до теоретичної та практичної переорієнтації освіти на нові цілі. Нова редакція Закону України «Про освіту» визначає загальні вимоги до змісту освіти, який має забезпечувати самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. Першорядної ваги набуває завдання підготовки здатних до творчої діяльності молодих людей, оскільки творчий тип мислення впливає на культурний рівень людини, сприяє розвитку особистості та суспільства.

Для людини сучасного інформаційного суспільства, основою якого є діалог культур, головним регулятором поведінки, життєдіяльності має бути культура, що виявляється в освіченості, професійності, соціокультурній творчості. Культурологічні, творчі аспекти в структурі особистості набувають значення пріоритетних: наша держава потребує нового покоління мислячих людей, творчий потенціал, висока ступінь інформованості й спеціальної підготовки яких базуються на синтезі культури та високого творчого потенціалу.

Культура та освіта мають бути єдиним комплексом, у якому кожен специфічний елемент доповнює та збагачує інші елементи. Це зумовлює нові вимоги до системи освіти, яка має бути спрямована і на формування розвинутого інтелекту, і на розвиток особистісної культури людини.

Суспільні процеси в Україні розширили можливості молоді щодо культурної ідентифікації та розкрили нові горизонти для формування ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим цілком виправдано звернення інститутів освіти до культурних аспектів процесу виховання, які можуть сприяти подоланню розриву між духовними та матеріальними цінностями цивілізації.

За таких умов процес формування особистісної сфери фахівця буде оптимальним під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, але й специфічного культуровідповідного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним основам осмислення значення й місця культури в житті суспільства та формуванні особистості присвячені дослідження

багатьох наук. Основою культури є її гуманістична спрямованість, що концентрує ідеали суспільства. Г.В.Ф. Гегель, І. Кант, Д. Шпенглер, М. Бердяєв, В. Розанов та інші мислителі довели, що культура – це створене людиною матеріальне й духовне середовище її існування, процес і результат буття людини, умова розвитку її творчих здатностей, форма передачі духовного досвіду людства.

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

Психолого-педагогічні основи культуровідповідного розвитку особистості закладені в дослідженнях Л. Виготського, О. Лєонтьєва, С. Рубінштейна, О. Запорожця, Б. Щербакова, П. Якобсона та інших.

У роботах М. Кагана, Н. Киященка, Л. Масол, Г. Шевченко, О. Отич, О. Рудницької, В. Петрушенка висвітлюються проблеми взаємодії культури та освіти.

Значущий доробок у розкриття й реалізацію освітнього потенціалу культури внесли вітчизняні вчені та педагоги (І. Зязюн, В. Семашко, Л. Ніколаєнко, Н. Миропольска, Л. Масол, О. Онищенко, Є. Подольська та інші).

Методологічні засади освітнього середовища, адекватного завданням творчого розвитку особистості, висвітлено в дослідженнях І. Беха, І. Зязюна, О. Савченко, Т. Сущенко та інших.

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.

Постановка завдання. Метою статті є осмислення потенціалу культури та визначення умов його реалізації в освітньому просторі педагогічного ВНЗ. Доцільність теоретичного дослідження проблеми обумовлена протиріччями між потенціалом культури сприяти розвитку творчих початків в людині та вітчизняним рівнем їхньої реалізації.

Виклад основного матеріалу. В сучасних мистецтвознавчих дослідженнях культура визначається як ціннісно-змістовний, нормативно-регулятивний і символіко-інформаційний зміст будь-якої сфери суспільно значимої діяльності людини (О.Флієр). Культурну самоідентифікацію особистості можна трактувати як її здатності не тільки усвідомлювати й опановувати загальнолюдські й національні духовні цінності, але й адекватно впроваджувати та реалізовувати їх у повсякденному житті.

Слід визначити особливості культури як соціального механізму, що становлять сутність її потенціалу:

– культура акумулює багатовіковий досвід людства та окремої нації;

– культура формує людину та сприяє розвитку суспільства;

– сформовані культурні норми контролюють якість і кількість одержуваної людиною інформації.

Включення людини в світ культури відбувається протягом всього життя, але способи засвоєння нею певних культурних установок специфічні в різні періоди її життя. Засвоєння норм культури відбувається як за допомогою генетично обумовлених аспектів особистості, так і механізмів, набутих у процесі навчання. До факторів, які сприяють рівню засвоювання культурних норм людиною можна віднести силу її внутрішньої мотивації, її взаємодію з певними соціальними групами та інститутами, а також методи

виховання й навчання, застосовувані певним суспільством. Співвідношення таких біологічних і соціальних факторів у процесі формування культурної ідентифікації особистості залежить від її віку, індивідуальних якостей, розвиненості, емоційності.

Формування особистості через культурну ідентифікацію – проблема, що становить ядро багатьох педагогічних концепцій. Одним із напрямків педагогіки, що сягає періоду античності є так звана «педагогіка культури».

Творець педагогіки культури німецький мислитель Дільтей вважав, що людину можна пізнати й зрозуміти через культуру, яка задовольняє її духовні потреби. Суть цієї педагогічної концепції полягає в пошуках шляхів формування особистості вихованця з використанням накопичених людством цінностей культури, а ідеал сформованої особистості проявляється в рівні духовної культури й моральності. Найбільш значимою проблемою виховання, відповідно до даної теорії, є формування людської особистості шляхом залучення її до світу цінностей культури, що сприяє забезпеченню збереження її наступності.

Оскільки нова функція освіти визначається не просто як надання особистості комплексу знань, умінь і навичок, а, перш за все, як формування ціннісних орієнтацій, то інтерес до цієї концепції в наш час є цілком виправданим. Культура трактується як головний аспект гуманізації та адекватного розвитку суспільства, а єдино можливим способом впливу на процес формування цінностей особистості визначається цілеспрямована організація духовної діяльності людини, «організація її переживань», як визначив цей процес Б. Нєменський [1].

«Культурное пространство – это также пространство реализации человеческой виртуальности (задатков, возможностей, способностей, желаний и пр.), осуществления социальных программ, целей и интересов, распространения идей и взглядов, языка и традиций, верований и норм, и т. д.» [2, с. 39].

Вбачається, що для створення адекватного формуючого культурного середовища у ВНЗ, яке сприяло б «організації переживань», доцільним є розробка й реалізація методів і прийомів, що ведуть до сенсорного насичення особистості, розвитку здатностей до чуттєво-образного збагнення навколишнього світу, відчуттю внутрішнього зв'язку з ним, до адекватного самовираження й гармонізації власних емоційних станів.

Оскільки якості, якими зазвичай наділяють культурну особистість, притаманні не кожній людині, то присвоєння культурних цінностей є лише потенційною можливістю, яка не завжди реалізується в сучасному суспільстві. Реалізація потенціалу культури, її формування можуть бути успішними лише в умовах цілеспрямованої й педагогічно організованої діяльності всіх соціальних інститутів, і, в першу чергу, школи.

Освітні установи, зокрема ВНЗ, є найбільш ефективними суспільними інститутами, в яких процес соціокультурної ідентифікації організується, стає систематичним і набуває творчої спрямованості. Отже, навчальна діяльність виступає певним соціокультурним феноменом, що забезпечує цей процес. При цьому навчальна діяльність не тільки спрямована на трансляцію накопиченого людством досвіду від покоління до покоління, але й забезпечує культурне відновлення, появу нових загальнолюдських та суто національних культурних норм, оскільки зміна самої навчальної діяльності впливає на свідомість і поведінку суб'єктів цього процесу.

Усвідомлення своєї ролі в трансляції загальнолюдської культури має стати основним акцентом процесу формування майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ. Така спрямованість передбачає перехід особистісного статусу студента з позиції пасивного споживача культурних цінностей у статус соціально-активного співучасника й творця оточуючого культурного життя. Саме активна позиція і є показником справжнього особистісного саморозвитку.

Розв'язання цього завдання можливе за умов удосконалювання системи професійної підготовки майбутніх педагогів: її орієнтацією на розвиток індивідуальності й самостійності студентів, активне залучення їх до педагогічного процесу як суб'єктів освітньо-культурного простору ВНЗ. Навчальна діяльність студентів має сприяти їх культурній ідентифікації, а не тільки забезпечувати її продуктивність, що вимагає формування культури навчальної діяльності як невід'ємної частини загальнокультурного розвитку майбутнього фахівця.

Всебічне розкриття потенційних можливостей особистості, її індивідуальних особливостей визначається нагальним завданням сучасної педагогіки. Це обумовлено спрямованістю освітнього процесу на її проблеми, оскільки для нового суспільства потрібна активна творча особистість як основна рушійна сила суспільства. Сучасна система освіти, що спирається на науково-теоретичну базу формування особистості, для розв'язання зазначеної проблеми широко використовує різноманітні засоби й форми, серед яких культуро відповідний розвиток особистості.

Культуро відповідний розвиток можна охарактеризувати такими факторами:

– відповідність освіти культурі певного часу та місця;

– орієнтування людини не тільки на засвоєння вже набутих цінностей культури, але й на «культуротворчість», тобто її відтворення.

Потенційно культура являє собою механізм спілкування та впливу на особистість студента, оскільки її образам притаманна єдність почуттєвих і значеннєвих компонентів, а сфера емоційних переживань молодої людини потребує емоційного насичення й підкріплення смисловою основою. Отже, створення атмосфери співтворчості і діалогу особистостей буде доцільним засобом впливу.

Серед умов адекватного освітньо-культурного простору можна визначити низку:

– наповнення навчальних програм ціннісним, індивідуально-значимим змістом для студента;

– підвищення суб'єктної ролі студента в педагогічній взаємодії;

– організація співробітництва й діалогічного спілкування в навчально-виховному процесі.

Адекватним змістом освіти в сучасних умовах буде відтворення буття людини, її відносин і діяльності в соціумі, природі, духовній сфері. Вбачається, що він, крім знань і способів діяльності, має містити досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісних відношень. 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 зумовлює необхідність врівноваження та адекватного співвідношення гуманітарної та наукової освіти, науки та мистецтва, навчання та виховання. Звідси – зміна пріоритетів гуманітарної освіти: від трансляції професійних навичок до усвідомленого формування світогляду.

Подібне перевтілення традиційної моделі освіти передбачає набуття вагомості дисциплін, спрямованих на вироблення інтелектуального продукту, який можна визначити як «нове знання». Синтез природничо-наукових і гуманітарних аспектів освіти в цьому процесі можна вважати основним механізмом формування вмінь осмислювати соціокультурну цілісність в історичному вимірі. Розв'язання практичних завдань, пов'язаних із реалізацією такої міждисциплінарної інтеграції утруднюється відсутністю універсального методологічного підходу, який би дозволив подавати зміст всіх навчальних дисциплін у категоріях одиничного й загального.

Для сучасної педагогіки характерним є акцентування уваги на проблемах наступності між освітніми ланками. Наступність в освіті як феномені культури припускає не тільки створення системи безперервної, послідовної й цілісної трансляції культурної спадщини, але й організацію виховання, спрямованого на формування здатностей творчого переосмислення накопиченого соціокультурного досвіду. Тобто наступність можна трактувати як процес і кількісних, і якісних змін. Кількісні зміни передбачають у цьому сенсі передачу, нагромадження та відтворення знань і досвіду, а якісні – їх перетворення та подальше розгортання в інших аспектах.

Висновки. Культура є відтворенням рівня розвитку суспільства та його творчих потенцій. Саме в культурному середовищі є можливим адекватне співіснування духовного та матеріального. Культурне середовище сприймається як система регулятивних основ людської діяльності, і певний культурний простір постає як органічне ціле, де всі складові частини об'єднані спільними цінностями.

Основою для реалізації потенціалу культури має бути освіта, оскільки формування культури буде успішним лише в умовах цілеспрямованої та педагогічно організованої діяльності держави, суспільства, всіх соціальних інститутів. Учитель – це та ланка, що є провідною для підтримання функціонування культури як найбільш ефективного механізму впливу на процеси ідентифікації особистості. Провідними цілями навчально-виховного процесу сучасної вищої школи є опанування особистістю культуротворчого досвіду людства, національних надбань певного етносу та створення на цьому синтезі цілісної системи умов, що сприяли б культурній ідентифікації та розвитку особистості. Навчання має бути спрямоване на усвідомлення відповідальності за свій особистісний імідж освіченої та культурної людини. Визнання значущості культури в розвитку й реалізації творчих потенцій особистості, в гуманізації суспільства, в збереженні національної самобутності, а також провідної ролі вчителя в цих процесах має бути пріоритетами життєдіяльності будь-якої прогресивної держави.

Література:

1. Неменский Борис Михайлович. Эмоционально-образное познание в развитии человека / Б. М. Неменский. – М.: Экос, 1999. – 273 с Біла книга національної освіти України: Вид. 3 / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 342 с.

2. Быстрова А. Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. – 2004. – № 12. – С. 36-39.

3. Зязюн І. А. Наукове осмислення освітнього простору культури у педагогічній теорії / І. А. Зязюн // Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2006. – № 5–6. – С. 12–16.

4. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, О.М. Отич, С.О. Соломаха [та ін.]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

5. Отич Олена Миколаївна. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

6. Ціннісні орієнтації [Текст]: аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80-90-х років / А. Т. Гордієнко [та ін.]; відп.ред. А. Т. Гордієнко. – К.: Наук. думка, 1995. – 208 с.

Мартиненко О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянського державного педагогічного університету

ВИКОРИСТАННЯ ПОТІШОК У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація: У статті розкривається специфіка використання українських народних потішок у хореографічній роботі з дітьми дошкільного віку (заняття, репертуар), наводяться приклади їх рухової обробки.

Аннотация: В статье раскрывается специфика использования украинских народных потешек во время организации хореографической работы с детьми дошкольного возраста (занятия, репертуар), приводятся примеры их двигательной обработки.

Summary: The article deals with the specifics of the use of Ukrainian folk amusements during the organization of the choreographic work with preschool children (lessons, repertoire), gives examples of their motor adaptation.

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно змісту Базового компоненту дошкільної освіти заняття хореографією входять до вибіркової частини [1]. Завдання та зміст хореографічного навчання дітей дошкільного віку найбільш повно представлені в новій редакції програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Автори освітньої лінії «Хореографія» визначають вікові можливості, основні освітні завдання, особливості організації життєдіяльності та показники компетентності дитини [2]. Саме компетентнісний підхід до хореографічного навчання дошкільнят дозволяє педагогу-хореографу визначитися з широким спектром освітніх, розвивальних та виховних завдань і обрати найбільш пріоритетні напрямки роботи відносно до завдань поставлених дошкільною установою, соціальним запитом батьків, рівнем професіоналізму хореографа та здібностей дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з найважливіших задач хореографічної роботи з дітьми дошкільного віку є виховання творчо-розвиненої, соціально-адаптованої, фізично та психічно здорової дитини (В. Годовський, О. Мартиненко, Н. Корисько, А. Шевчук, С Шалапа та ін.). Важливою умовою вирішення цих завдань, на нашу думку, є широке впровадження в зміст хореографічних занять дитячого фольклору. По-перше, це відповідає вимогам сучасного українського суспільства, яке надає пріоритет національному вихованню, а по-друге, в змісті українського фольклору закладено значний навчально-виховний потенціал. Виховний аспект танцювального фольклору в роботі з дітьми підкреслювали В. Верховинець, К. Василенко, С. Русова, А. Шевчук та ін. Так, В. Верховинець та К. Василенко зібрали та записали багатий український фольклорний танцювальний та ігровий матеріал близький до духу дитини, С. Русова рекомендувала застосовувати народні ігри, пісні, казки для розвитку дитячої рухової творчості, А. Шевчук досліджувала українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку дошкільників [3; 4; 5].

Аналіз теорії та практики хореографічної роботи з дітьми доводить, що серед багатого різноманіття фольклор-

ного матеріалу педагоги-хореографи, як правило, обирають ігри та хороводи, які синтезують в собі рухи, драматургію, музику (пісню). Словесний фольклор у хореографічному навчанні дітей недооцінюється і майже не використовується. Однак, саме метод ідеомоторного тренування (промовляння вголос або про себе послідовності виконуваних рухів) займає важливе місце під час формування танцювальних навичок дошкільнят.

Виходячи з цього, ми визначили **мету статті,** яка полягає в розкритті особливостей застосування потішок в хореографічній роботі з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Потішки – це ритмічні поетичні твори, які багато століть передавались від одного покоління до іншого і поступово набували змісту і форми, відповідно до законів дитячої естетики і психіки. В Україні існує багато цікавих народних потішок, які є важливими для розвитку дитини і поєднують у собі розважальний та виховний характер. Вони являють собою специфічну галузь народної творчості, яка містить поетичну та музичну складову. З їх допомогою здійснюються ті емоційно-тактильні контакти дорослого і дитини, яких так не вистачає сучасним дітям, крім того вони вносять у навчальний процес елементи рухової активності, які пов'язані з формуванням мовленнєвої діяльності. Потішки розраховані на активність самої дитини, коли вона виконує самостійно ігрові рухи і співвідносить їх зі змістом.

Дослідникидитячогофольклору(О.Дей, Г. Довженок, О. Правдюк, Г. Барташевич, Л. Стрюк, Ф. Яловий, П. Черемський, В. Бойко та ін.) зазначали, що за допомогою потішок у дитини виникає потреба в грі, яка стає незамінною школою фізичної та розумової підготовки, морального та естетичного виховання, формування мистецького смаку.

У галузі наукового вивчення дитячого літературного фольклору працювали І. Франко («Дитина в звичаях і віруваннях українського народу», «Діти в українських піснях і поговірках», передмова до збірки казок «Коли ще звірі говорили» та ін.), М. Дерлиця, П. Іванов та інші. В радянський час український фольклор для дітей досліджували Г. Виноградов («Дитяча казка», «Дитячий фольклор і поезія пестування»), В. Бойко, І. Березовський та інші. Записи українського дитячого фольклору є в збірниках відомих збирачів народної поезії А. Метлинського, М. Номиса, П. Чубинського та ряду інших. На думку вчених, потішки допомагають розвитку дитини, засвоєнню традицій усної народної творчості; вчать розуміти мову, розрізняти емоційні голосові відтінки; розвивають увагу, уяву, здібності до імпровізації; сприяють адоптації до навколишньої середи.

Ми вважаємо, що використання українських народних потішок у хореографічній роботі з дітьми дошкільного віку сприятиме формуванню первинних танцювальних вмінь та навичок, розвитку музично-рухової координації, творчої уяви, акторської майстерності, розвитку емоційно-рухового відгуку на український словесний фольклор різного характеру; засвоєнню засобів образної виразності (поза, жест, міміка) та накопиченню танцювального досвіду; вихованню почуття патріотизму та інтересу до народної творчості.

Для включення в зміст хореографічного занять тієї чи іншої народної потішки, хореограф має визначитися з її метою (орієнтуватися в просторі, підпорядковувати рухи словесній основі потішки, спілкуватися з партнером, творчо підходити до передачі образу), ознайомитися

зі змістом, текстом, наявністю реквізиту (якщо це потрібно). Зміст потішки має бути доступним і цікавим для дитини, відповідати рівню її психічного розвитку та фізичної підготовки. Слід підібрати таку потішку, яка буде зрозуміла та цікава для наслідування. Наприклад, дітям молодшого дошкільного віку можна запропонувати потішку «Кую, кую, чобіток», в якій вони будуть виконувати каблучні вправи та притупи одночасно промовляючи (проспівуючи) вголос слова: на слова «Кую, кую» – двічі ударити об підлог п'яткою правої ноги; на слова «чобіток» – виконати потрійний притуп; на слова «Подай мамо, молоток» – повторити те ж саме з лівої ноги; на слова «Як не даси молотка» – зробити сім поперемінних притупів, просуваючись вперед і одночасно похитуючи головою; на слова «Не підкую чобітка» – відійти назад поперемінно виставляючи ноги на каблук. Для дітей середнього та старшого дошкільного віку цікавою буде більш змістовна потішка «Ладки, ладоньки, ладусі», в якій вони можуть виконувати ритмічні оплески, кружляння, різні види кроку, імітуючи відповідні образи (бабуся, бджілки, гуси).

Перед тим як розпочати вивчення рухової основи потішки, педагог має ознайомити дітей з її мовним текстом. Для цього він декілька раз виразно та артистично промовляє її для дітей, а потім повторює її разом з дітьми, можливо з використанням музичного супроводу (проспівує). Після до слів додається показ танцювальних рухів. Важливо, щоб спочатку хореограф на високому емоційному рівні показав зміст вправи (завдання), яку мають засвоїти діти. А потім вже запропонував їм виконати цю вправу разом з ним. Мелодійність звучання потішок допомагає дітям запам'ятати їх зміст і разом з тим послідовність рухових дій, які виконуються під ту чи іншу строку. Це розвиває рухову та слухову пам'ять, емоційне ставлення до виконання вправи.

Завдяки наявності рифми, потішки мають ритмічну основу, що допомагає поєднувати їх з музичним акомпанементом. Педагог-хореограф разом з акомпаніатором повинен приділяти увагу відбору художньо-якісної музики, доступної для сприйняття й відтворення дошкільниками, яка б активізувала їх фантазію і моторику, сприяла емоційно-виразному виконанню. Добираючи музику, слід ураховували наявність образів, їх характеристику та лексичний матеріал (рухи, пози), який буде передавати зміст потішки («Скочив котик, сів на плотик…», «Малювала зранку мишка…», «Іде коза рогатая…» та інші).

Потішки можна використовувати в різних частинах хореографічного заняття. Так, у вступній частині на основі змісту потішок можна провести розігрів по колу, застосовуючи різні види танцювального кроку та бігу. В основній частині заняття потішки можуть супроводжувати зміст партерної гімнастики, музично-ритмічні ігри та вправи, творчі завдання та ін. Наприклад, для засвоєння дітьми поняття швидкий та повільний темп можна застосовувати наступну потішку: «Їхав, їхав пан, пан. На конику сам, сам. А позаду Гриць, Гриць. На конику гиць, гиць». Промовляючи перші два рядка, діти виконують крок з високим підніманням стегна на кожне слово, а у третьому та четвертому роблять дрібні кроки на кожний слог. Цю ж потішку можна використати під час виконання іншої музично-ритмічної вправи: на слова «Їхав, їхав» – виконати два кроки на місті, з високим підйомом коліна, починаючи з правої ноги; на слова «пан, пан» – два оплеска; «На конику сам,

сам» – підскоки на місті, починаючи з правої ноги; на слова «А позаду» – обернутися навколо себе на півпальцях, руки на поясі; «Гриць, Гриць» – повторити два оплески; «На конику гиць, гиць» – зробити маленькі стрибки на півприсяді, руки на поясі.

Потішки можна використовувати і як основу для розвитку творчої активності дітей. Тобто пропонувати дітям протанцювати потішку, передати в рухах її зміст. Для організації творчого процесу доцільно створювати умови, які мають стимулювати дії дітей: настанова на нову діяльність; створення радісної атмосфери; введення до уявної ситуації; введення варіативних ситуацій (зміна та ускладнення завдань, поєднання індивідуальної та колективної діяльності). Так, спочатку хореограф має прочитати зміст потішки, а потім запропонувати її протанцювати («Цуцик, цуцик – куций хвіст», «Під ялинкою у лісі» та ін.). Після дитячої імпровізації важливо зробити аналіз і обрати найбільш вдалий показ, аргументуючи свій вибір. При цьому творчі знахідки інших дітей також потрібно похвалити. Також можна давати дітям домашнє завдання: розповісти та протанцювати потішку батькам, вивчити з батьками нову потішку для наступного заняття, передати зміст потішки на малюнку.

Потішки також можуть стати цікавим джерелом для створення танцювальних номерів. Відомо, що дитячі танці повинні виконувати навчальні та виховальні завдання, мати цікаві ігрові образи, сюжетний характер, будуватися на нескладних малюнках та доступних танцювальних рухах. Так, за сюжетну основу танців можна взяти наступні потішки: «Під ялинкою у лісі», «До нашої теплої хати приходила казочка спати», «На городі цибулини відзначають іменини», «У мишки новосілля» та інші. Цікаве танцювальне рішення потішки залежить від творчого підходу хореографа. Якщо, під час заняття важливо дотримуватися словесної основи потішки, то створюючи танцювальний номер, педагог може розширювати змістовну лінію та додавати нових персонажів. Головне, щоб танок містив основу змісту потішки і відповідав законам драматургії. Наведемо приклад сценічного вирішення потішки «У мишки новосілля». Зміст потішки наступний: «Мишка в нірку поспішала, Мишка нірку прикрашала, Наносила в нірку зілля – нині в Мишки новосілля». Експозицією буде танок Мишки, яка несе в нірку кошик з квітами, імітує прибирання, чепуриться сама. Зав'язка – це прихід першого гостя (наприклад, Метелика), який дарує подарунок і танцює разом із іменинницею. Розвиток дії – це поява інших гостей, яких може бути різна кількість, залежно від задуму хореографа та кількості дітей в групі. Кульмінація – це сумісний танок всіх гостей по колу, в центрі якого танцює Мишка. Розв'язка – фінальна поза (стоп-кадр) або уход гостей. Музичним оформленням даного номеру може бути як українська народна мелодія так і дитяча полька або чітка ритмічна естрадна музика, яка має розвиток. У цьому танці поряд із колективним виконанням танцювальних комбінацій, можуть застосовуватися елементи імпровізації обраних хореографом образів, що допоможе зацікавити дітей змістом танцю, дасть можливість проявити свої здібності більш талановитим.

Отже, використання потішок може значно урізноманітнити зміст хореографічних занять, сприяти формуванню інтересу та позитивного ставлення до національного фольклору та танцювального мистецтва, допомагати розвитку творчого потенціалу дитини.

Перспективи дослідження. Продовжити експериментальне дослідження щодо вивчення українського літературного фольклору (казки, забавлянки, лічилки, заклички, дражнилки) з метою його впровадження в зміст хореографічної роботи з дітьми дошкільного віку.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш, Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш та ін.; наук. кер. А. М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція): У 2 ч. – Ч ІІ. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ «МЦФЕР Україна», 2014. – 452 с.

3. Верховинець В. М. Весняночка : методичні пояснення до дитячих ігор з співом для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи / Василь Верховинець. – К. : Держвид. України, 1925. – 90 с.

4. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / Софія Русова. – Львів-Краків-Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.

5. Шевчук А. С. Українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку старших дошкільників / Антоніна Семенівна Шевчук. – Ф. : Поліфаст, 2005. – 332 с.

Микитюк М. М.
викладач кафедри педагогіки та іноземної філології
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ НА УКРАЇНІ

Анотація: У статті розглянуто питання підготовки вчителів на початку XX століття на Україні.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос подготовки учителей в начале XX века на Украине.

Summary: The article observes a question of teacher training at the beginning of XX century in Ukraine.

Актуальність проблеми. Розвиток демократичної української держави, соціально-економічні та культурні трансформації суспільства зумовлюють оновлення загальних освітніх процесів, формування нових концепцій розвитку особистості, актуалізують проблеми педагогічної науки. Особливе місце серед науково-педагогічної проблематики посідають питання підготовки нової генерації науковців, здатних позитивно впливати на розвиток суспільства, сприяти збереженню національної культури. Зокрема, акцентується увага на професійно-педагогічній підготовці компетентних і всебічно розвинених фахівців, рівень освіти яких повинен забезпечити соціально-педагогічні потреби суспільства в умовах реалізації «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті».

Проведене дослідження показало, що визначенні в теоретичному розділі тенденції розвитку філологічної освіти та схарактеризовані вище етапи, які різнилися особливостями організації підготовки вчителів-філологів у вищих навчальних закладах України у першій половині XX ст. чітко простежувалися й у змінах практики змістовного забезпечення відповідної фахової освіти.

Слід зазначити, що базуючись на широкій джерельній базі, підготовку вчительських кадрів розглядаємо як цілісну систему формування загально-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, яка ґрунтується на загальних принципах дидактики, в той же час відображається на результатах вивчення і врахування особливостей саме даної системи.

Більшість сучасних дослідників (Д. Водзінський, А. Гримот, І. Кобиляцький, Л. Кондрашова, Т. Куриленко, Н. Половникова, Н. Хмель та ін.), крім загальнопедагогічної, загальнокультурної підготовки, в систему професійно-педагогічної підготовки включають і методичну підготовку. В дослідженнях цих учених під професійно-педагогічною підготовкою вчителя розуміється внутрішня єдність трьох основних циклів навчальних дисциплін на основі загальної професійної мети. Ця єдність зумовлена характером професії вчителя, що охоплює такі її основні компоненти: професійно-культурну переконаність учителя; любов до дітей та психолого-педагогічне знання дитини; знання науки, на якій будується навчальний предмет та методики навчання цій науці.

Особливого значення в підготовці педагогічних кадрів в сучасних умовах набуває поєднання фундаментальної освіти і глибокого засвоєння наукових основ професійної діяльності з практич-

ним оволодінням основами професійної діяльності, формуванням умінь і навичок. О. Абдулліна зазначала, що високий професіоналізм учителя в обраній галузі діяльності в поєднанні з його активною участю в різноманітних галузях духовного і суспільного життя, з одного боку, сприяє всебічному розвитку спеціаліста, а з іншого – сприяє підвищенню ефективності та якості праці з обраної спеціальності [1].

Це, в свою чергу, дозволяє нам підтвердити висновок Н.Дем'яненко про сутність загальнопедагогічної підготовки вчителя як єдність педагогічної теорії й шкільної практики. Вона проявляється в тому, що з одного боку, педагогічна теорія є засобом пізнання, пояснення та прогнозування практики, з іншого – інструментом удосконалення шкільної практики, основою аналізу і критерієм оцінки її ефективності [2].

Метою статті є розкриття цілісної системи підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Під цілісною системою готовності студентів до педагогічної діяльності ми розуміємо таку підготовку, в якій тісно пов'язані її культурноосвітній, психолого-педагогічний та спеціальний компоненти. Вона проявляється у таких складниках досліджуваного процесу: а) різноманітних видах діяльності, де інтегровано загальнопедагогічні та спеціальні компоненти; б) змісті, де у взаємозв'язку представлені психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання, уміння і навички; в) методичному оснащенні, що забезпечує набуття загальнометодичних знань, умінь і озброює спеціальними методиками, покликаними підготувати майбутнього вчителя до проведення різноманітних позакласних форм роботи; г) практичній озброєності вчителя, здатного застосовувати отримані знання і вміння не лише на уроках, але і в різних видах виховної та просвітницької діяльності [3].

Досліджуючи практичну підготовку в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України, ми, в першу чергу, розглядаємо її зміст, що розкривається через навчальні плани та програми, через формування основ педагогічної майстерності, досягнення єдності теоретичної і практичної підготовки шліхом педагогізації та професіоналізації навчально-виховного процесу педвузу.

Дотримуючись в цілому точки зору вище згаданих дослідників, ми основну увагу акцентуємо на узагальненні особливостей практики змістовного забезпечення підготовки вчителів-філологів у першій половині XX ст. відповідно до виділених та теоретично обґрунтованих етапів.

Ретельний аналіз архівних документів і результатів узагальнення досвіду роботи вищих професійних шкіл досліджуваного нами періоду показав, що для визначення змісту практичної підготовки вчителя велике значення мала діяльність українських урядів 1917–1919 рр., коли вищі педагогічні школи України працювали в надзвичайно складних умовах неодноразової зміни влади. З самого початку революції українське громадянство і вчительство поставили на порядок денний питання про українську вищу школу як необхідний ступінь в системі освіти України.

Так, у ході аналізу широкої джерельної бази з'ясовано, що на першому етапі (перші десятиліття XX ст. – 1919 р.) зміст підготовки вчителів-філологів мав академічне спрямування.

Ніжинський історико-філологічний інститут давав педагогічну освіту на

зразок класичної. Він готував учителів чоловічих гімназій з історії, літератури, російської, грецької мов і латини. У навчальних планах класичних гімназій ці дисципліни складали переважну більшість. Орієнтація на класичну освіту вчителів зумовила й вимоги до освітнього цензу слухачів інституту. Основний контингент їх утворювали особи, що закінчили курс навчання в гімназіях або духовних семінаріях. Організація педагогічної підготовки в інституті була на зразок університетської. Професійні педагогічні знання студенти отримували з невеликого за обсягом лекційного курсу педагогіки та історії педагогіки, циклу лекцій з конкретних методик. Педагогічна практика проходила на IV курсі. Вона включала спостереження уроків вчителів інститутської гімназії, проведення пробних уроків студентами та їх аналіз, педагогічні спостереження та щотижневі конференції студентів та вчителів гімназії, на яких розглядалися навчальні та методичні посібники, обговорювалися різноманітні педагогічні й методичні проблеми.

В 1905 – 1907 рр. в українських університетах було запроваджено предметну систему навчання на заміну курсової, що була поширена упродовж XIX ст. Предметна система навчального плану передбачала поєднання дисциплін усіх циклів навколо найважливішої, що визначала спеціалізацію студента. Студенти самостійно визначали коло навчальних дисциплін та способи індивідуального опанування ними [3]. Таким чином, у змісті підготовки вчителів-філологів було реалізовано особистісний підхід. Основною метою професійної освіти визначався саморозвиток особистості студента, формування його творчої самодіяльності. Однак предметна система орієнтувалася лише на сильного студента і талановитого педагога. Масова ж професійна підготовка внаслідок уведення предметної систем істотно погіршилася, втративши академічний характер. У змісті педагогічної підготовки було здійснено поділ на пропедевтичний та спеціальні цикли дисциплін. Предметна система навчання реалізувала гуманістичні принципи навчання, даючи можливість студентам самостійно формувати індивідуальні плани, співпрацювати із викладачами у наукових дослідженнях.

Аналіз плану підготовки вчителів середньої школи, розробленого за часів існування УНР показав, що педагогічний інститут повинен був відкриватися в кожній губернії, де в 3-х або 4-х містах є школи II та III ступенів. Викладачами в педінституті мали працювати лише вчителі гімназій за умови, якщо вони були викладачами методик фахових предметів, а також інструкторами проведення лекцій [4]. Як видно з документу, практичній підготовці майбутнього вчителя відводилось неабияке значення. Причому, на першому році навчання студенти повинні були ознайомитися з усіма підручниками фахового предмету і в плановому порядку відвідувати практичні лекції в зразковій середній школі. В інституті систематично проводились конференції, де студенти обговорювали уроки досвідчених учителів, звітували про свої спостереження та робили висновки. На другому році навчання в інституті студенти (навчання тривало два навчальних роки) під наглядом керівників самі давали пробні уроки [5]. В деяких учительських семінаріях, що готували вчителів для початкових шкіл на території УНР, існували двокласні початкові школи, де семінаристи проходили педагогічну практику. Якщо це була церковно-вчительська школа, то для

практичної підготовки учнів у 2-х та 3-х класах відкривали церковнопарафіяльні школи [6].

Аналіз архівних документів та інших історичних джерел свідчить про те, що єдиних навчальних планів на той час на Україні педагогічні інститути не мали. Зміст практичної професійно-педагогічної підготовки розроблявся самостійно кожним інститутом. Члени комісії з реформування вчительських інститутів, семінарій і педагогічних курсів вказували на те, що методи викладання в педагогічній вищій школи повинні були відповідати єдиним принципам. Поряд з теоретичними заняттями в лабораторіях проводилися практичні роботи наукового і виключно педагогічного характеру [7].

На вищих жіночих курсах як закладах університетського типу (з 1910 р.) майбутні вчителі-філологи здобували ґрунтовну наукову освіту, що забезпечували висококваліфіковані викладачі, які застосували різноманітні форми роботи. Дослідженням встановлено, що слабшою була психолого-педагогічна підготовка. Слухачі опановували невеликі за обсягом курси педагогіки, історії педагогічних течій, психології. Методична підготовка та педагогічна практика на необхідному рівні організована не була.

У ході наукового пошуку встановлено, що в 1910 – 1913 рр. У Київській навчальній окрузі діяли педагогічні курси з трьома відділами: російської мови і словесності, математики і фізики. Навчальний план передбачав щоденно: зранку – практика в середніх школах м. Києва, увечері – лекційні заняття. На курси приймалися студенти університетів, викладачі середніх шкіл [8].

Відділи російської мови і давніх мов були відкрити й на педкурсах в Одесі.

У ході аналізу нормативних документів з'ясовано, що Наркомос УРСР затвердив навчальний план педагогічної підготовки на курсах, що складався з дисциплін філологічного спрямування: українська мова, українська література, світова література, історія культури, загальне світознавство. Педагогічний цикл утворювали: психологія, історія освіти і виховання, педологія, педагогіка, шкільна гігієна, методи позашкільної освіти, методи соцвиху. Третю групу складали загальноосвітні дисципліни: алгебра, геометрія, фізика, хімія, геологія, ґрунтознавство, ботаніка, зоологія, природні багатства України, мистецтво, музика, співи, ручна праця .

Педагогічні курси мали свої базові (зразкові) школи, в яких слухачі проходили педагогічну практику.

Як зазначалося вище, ІНО були широко профільними вищими педагогічними навчальними закладами. В їх програмах були предмети: історія класової боротьби, політична економія, історія і географія України, українська мова і література. Цикл педагогічних дисциплін було поширено. В основі навчальних планів фактично абсолютна більшість часу відводилася на засвоєння педагогічних дисциплін, а загальноосвітня підготовка, фундаментальна наукова – відходили на другий план. Наприклад, в 1920–1921 навчальному році на факультеті соцвиху ХІНО викладали основи психології, основи фізичного виховання, теорія трудового виховання, політика Радянської влади в галузі народної освіти (1 курс); педагогічна психологія, психопатологія, гігієна, організація закладів соціалістичного виховання, методи експериментального вивчення дітей і юнацтва (2 курс); загальна педагогіка, психологія дитинства і юності, фізичне виховання і гігієна виховання, мистецтво у педагогічній практиці, історія початкової освіти, методика експериментальних досліджень

(3 курс); найважливіші педагогічні течії, історія педагогіки, статистика освіти, дитяча організація бібліотек, розповідь, виразне слово й читання (4 курс). В ХІНО ще викладали соціальну педагогіку, педагогіку юнацького віку, рефлексологію, педологію, педологію шкільного віку [7].

Так, із пояснювальної записки до навчального плану факультету працівників професійної освіти ІНО дізнаємося, що центральну групу предметів усього факультету складали питання методики, педагогіка та курс „Організація навчального процесу». При загальній кількості годин – 4000 та трирічному курсі навчання за 6-годинним робочим днем на предмети професійно-педагогічні відводилося 1800 годин. В цьому документі зазначалося, що правильна постановка педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя повинна стати основою діяльності усього факультету [8].

В 1921 р. за розробку проекту Української радянської системи освіти взявся тодішній Нарком освіти українського уряду Г. Гринько. Схема освіти за проектом Г. Гринька мала такий вигляд: 1) дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія) – від 4 до 8 років; 2) соціальне шкільне виховання (трудова школа), 1-й чотирирічний концентр – з 8 до 12 років, 2-гий трирічний – з 12 до 15 років; 3) професійна школа – 2–3-річна з одноріччим після того стажем для підготовки кваліфікованих робітників; інститут з 4-річним курсом для підготовки кваліфікованого спеціаліста-практика; технікуми з трирічним курсом для підготовки інструкторів; академія з дворічним курсом навчання для підготовки в тій чи іншій галузі науки.

Проведений аналіз показав, що відповідно до „Положення про вищі навчальні заклади» (1922) було введено нову систему керівництва вищими навчальними закладами з боку партійних та урядових органів. З метою підвищення ефективності підготовки вчителів-предметників Положення 1922 р. запроваджувало так званий навчальний обов’язок, який передбачав максимальний термін навчання, мінімум навчальних досягнень та урочні практичні роботи кожного студента. З’ясовано, що головна увага зосереджувалася не стільки на рівневі наукової підготовки, скільки на контролюванні ідейного росту студентства, формуванні морального статусу, виховання діалектико-матеріалістичного світогляду не лише в ході засвоєння наук, але й в процесі суспільно корисної діяльності.

На підставі аналізу типового навчального плану для педагогічних інститутів та педагогічних факультетів університетів, розробленого науково-педагогічною секцією, з’ясовано, що дійсно орієнтація була на підготовку вчителя широкого профілю, здатного викладати у всіх класах один свій спеціальний предмет, і в нижчих класах додатковий, другий предмет. Спеціаліст широкого профілю володів широкою політичною підготовкою. Такий вчитель володів великим науковим світоглядом, міг працювати в різних типах навчальних закладів.

Слід відокремити й недоліки, що були властиві даному навчальному планові. Серед них, на наш погляд, важливими є: деталізація психолого-педагогічних курсів; багатопредметність навчального плану внаслідок широкого профілю підготовки звужувала коло спеціальних дисциплін, зокрема – філологічних; нечітке виділення спеціалізації, надмірна кількість обов’язкових курсів енциклопедичних курсів космології, історії виникнення релігії, основ соціології,

графічної грамоти, циклу суспільно-політичних дисциплін призводила до перевантаження студентів, що було причиною зниження якісного рівня підготовки вчителів-філологів [ЦДІА, ф. 537, оп. 6, спр. 34 с., арк. 98–99].

З метою подолання цих та інших недоліків з 1923 р. рішенням Наркомосу УРСР було вжито ряд заходів щодо:

– подолання багатопредметності навчальних планів через інтегровані курси;

– перенос курсів загальноосвітнього і загально педагогічного значення на перші курси вузів;

– орієнтування навчально-виховного процесу на оволодіння науковим методом зі своєї спеціальності;

– практично-орієнтована педагогічна підготовка (педпрактика мала починатися з 1 курсу і тривати упродовж усього терміну навчання).

Пропонувалося на І курсі зосередити увагу на загальній педагогіці, практиці з політпросвітницької роботи, виробничій практиці, психології, педагогічній техніці; ІІ курс – теорія освіти, виробнича практика; ІІІ курс – історія педагогіки, шкільна гігієна; ІV курс – законодавство в народній освіті та огляд сучасної педагогічної літератури.

На жаль, як свідчить проведений аналіз історичних джерел, ці конструктивні пропозиції в освітній практиці реалізовані не були.

Подальший розвиток ідеї практичної професійно-педагогічної підготовки отримали на ІІ Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти (1923 р.). Одним з головних на ній було питання «педагогізації вузів».

Слід зазначити, що практична навчальна та виховна робота в вузах проводилася на основі „Кодексу законів про освіту», „Тимчасового положення про вищі навчальні заклади України». З 1923 р. у вузах були створені предметні комісії, до складу яких входили не лише викладачі, а й студенти. Завданням цих комісій була підготовка нових форм навчання у вузі, нових методик, навчальних планів, розробка класифікацій умінь та навичок студентів [9].

У ході наукового пошуку було проаналізовано навчальні плани ІНО. Щодо філологічної підготовки в них передбачалося вивчення нової мови (російська), літератури та методики рідної мови. Енциклопедичний характер філологічної підготовки забезпечувала велика кількість дисциплін загальнотеоретичного спрямування. Критикуючи такий підхід до конкретизації змісту педагогічної підготовки в ІНО, А.Калашников в доповіді «Про реформу педагогічної освіти» (січень 1921 р.) зазначив, що зміст педагогічної освіти мають утворювати три цикли дисциплін: а) загальнонаукові (мета яких – формування соціалістичного світогляду); б) спеціальні (фахова освіта по групах наук); в) спеціалізацію по типам шкіл.

Аналізуючи зміст загально педагогічної підготовки в планах і програмах вищих педагогічних навчальних закладів 1920–1933 рр., можна констатувати, що в Україні єдиний навчальний план для цих закладів було затверджено в 1921 р. З наступного року в більшості інститутів народної освіти загально педагогічна підготовка була представлена циклом „Предмети педагогічного характеру і трудові процеси», який постійно доповнювався і вдосконалювався.

Узагальнення матеріалів з теми дослідження показало, що програми з педагогічних дисциплін тих років не відображали змісту даного курсу. Найчастіше перша частина складалася з історії педагогіки, а друга включала основні питання педагогічної психології.

Однак розроблялися програми окремо з педагогіки, дидактики, історії педагогіки. Так, програма курсу „Історія педагогіки», яку склав викладач Київського ВІНО В. Родников. вивчення документу показало: у першій частині досить детально розкрито історію загальної педагогіки (від педагогічних ідей Давнього світу до характеристики європейських педагогічних систем і течій 1920-х рр.); у другій частині подано аналіз історії вітчизняної педагогіки. До вивчення рекомендувалися навчальні посібники: Соколов „Історія педагогічних систем», О.Музиченко „Сучасні течії в західноєвропейській педагогіці» та ін. Програмі, на наш погляд, бракувало чіткої періодизації, дозування матеріалу проводилося довільно, хоча автор намагався систематизувати і поглибити курс.

Певний інтерес викликає програма із загальної дидактики та школознавства, яку розробив М. Даденков. У її першому розділі показано місце та співвідношення педагогіки і дидактики. Окрім того, паралельно досліджувалися найновіші педагогічні течії, наголошувалося на значенні особистості вчителя у навчально-виховному процесі. Рекомендувалися такі навчальні посібники: О.Музиченко «Що таке педагогіка і чому вона навчає» (1912), М. Даденков „Конспект лекцій з педагогіки (загальна дидактика), які читалися на літніх земських курсах у Херсоні» (1914).

У ході дослідження встановлено, що в 1922 р. відбулася І Всеукраїнська педагогічна конференція, на якій переглядався навчальний план факультету соціального виховання. У 1923 р. відбулася ІІ Всеукраїнська педагогічна конференція, один з наслідків її роботи – новий навчальний план для вищих трирічних педкурсів. Прогресивним, на наш погляд, у ньому було те, що кожному рокові навчання відповідала чітка цільова настанова. Загальнопедагогічна підготовка посідала значне місце, однак різноманітність обов'язкових предметів не давала змоги глибоко її засвоювати. В новому плані не було досягнуто оптимального співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя. 17 листопада 1923 р. колегія Головпрофорбру УРСР затвердила навчальний план факсоцвиху, прийнятий на ІІ Всеукраїнській педагогічній конференції.

У Харківському ІНО та інших педагогічних вузах України почали вивчати предмет «Новітня теорія педагогіки». Однак уведення цього курсу майже повністю виключало вивчення історії педагогіки. Тут, з одного боку, відбилося псевдоінноваційне заперечення минулого, а з іншого – велику роль відіграло абсолютизоване захоплення ідеями «вільного виховання». Встановлено, що систематизованої й узагальненої програми з педагогіки не було. З уведенням офіційних навчальних планів у педвузах України робився крок до встановлення єдиного педагогічного циклу; ліквідувалася багатопредметність загальнопедагогічної підготовки, хоча роздрібненість педагогіки як навчального предмета ще мала місце.

Проаналізувавши навчальні плани і програми педвузів України в період 1920–1924 рр., ми дійшли таких висновків: початковому етапі становлення системи вищої педагогічної освіти властиво було, те, що кожний педагогічний вуз, незважаючи на існування офіційних планів і програм, самостійно розробляв зміст загальнопедагогічної підготовки, визначаючи її місце в навчальному плані. Це був творчий підхід до проведення загальнопедагогічної підготовки, проте він спричиняв розбіжності в кількості,

змісті і методах викладання загальнопедагогічних дисциплін. Не було єдиних підручників і навчальних посібників з педагогічних наук, які давали б студентам систематичні наукові знання з теорії навчання і виховання. Загалом загальнопедагогічна підготовка характеризувалася багатопредметністю.

Педагогічна та спеціальна підготовка вчителів-предметників орієнтувалася на навчальні програми Державної Наукової Ради (ДНР) Наркомосу РРФСР, до яких на республіканському рівні вносилися певні зміни. Ці програми були перекладені на українську мову і друкувалися в "Пораднику соціального виховання», який видавався Головнаукметодкомом Наркомосу УРСР. Відомо, що в центрі програми ДНР була трудова підготовка, значна увага приділялася вивченню суспільствознавства і краєзнавства. Комплексний підхід заперечував викладання самостійних навчальних предметів як окремих галузей знань. "Єдиний план» передбачав виділення двох розділів – трудознавство і культурознавство. Останній штучно об'єднував відомості з історії матеріальної культури, економіки, суспільного і політичного життя, мови, літератури, мистецтва [9].

Програма з української мови складалася з таких розділів: мислення і мова (орфографія); найголовніші фонетичні зміни і явища (звуки голосні, приголосні, милозвучні); утворення і вживання форм (іменники, прикметники, дієслова, незмінні частини мови); українська мова серед інших мов (російської, польської та ін); діалекти на територіях, де розмовляють українською мовою.

Програма з української літератури (мала назву «Мінімум досягнень української народної словесності і літератури у зв'язку з світовою літературою») включала такий матеріал: народні пісні, казки, байки, думи, легенди, перекази, прислів'я, приказки, загадки; вивчення творчості І. Котляревського, Т. Шевченка, Л. Глібова, С. Руданського, М. Вовчка, І. Франка, П. Мирного, П. Куліша, Л. Українки, М. Винниченка, М. Коцюбинського, П. Грабовського, П. Тичини, Г. Чупринки та ін. [9].

Програма з російської мови мала такі розділи: звуки, фізіологія звуків, фонетика, морфологія, синтаксис, правопис. До програми російської літератури були включені твори російських письменників: В. Жуковського, О. Грибоєдова, І. Крилова, О. Кольцова, О. Пушкіна, М. Гоголя, М. Лермонтова, І. Тургенєва, А. Чехова, Л. Толстого, І. Гончарова, В. Гаршина, О. Горького, І. Нікітіна, О. Островського, В. Короленка, Ф. Достоєвського, Г. Успенського, М. Салтикова-Щедрина, В. Бєлінського, Д. Писарєва та ін.

Іззарубіжної літератури програма передбачала вивчення по одному твору Й. Шіллера, Ч. Діккенса, В. Скотта, Д. Байрона, В. Гюго, Г. Ібсена, М. Сервантеса та ін.

Для вдосконалення навчального плану педвузів на III Всеукраїнській педагогічній конференції 1924 р. було вирішено розробити єдиний тип плану вивчення педагогіки.

Дослідженням встановлено, що в 1925–1926 навчальному році зміст загальнопедагогічної підготовки в ІНО практично залишався без змін. Для другого етапу такої підготовки майбутнього вчителя (1927–1929 рр.) було властиве дальше зближення педагогічної теорії і практики. В теоретичній частині продовжувалася активна систематизація курсу педагогіки. Проте кількість предметів педагогічного циклу то збільшувалася, то зменшувалася з тенденцією до ліквідації багатопредметності. В педагогічних вищих навчальних закладах увели

єдиний курс історії педагогіки з метою вдосконалення загальнопедагогічної підготовки. Однак підготовка та перепідготовка вчителя вимагали свого подальшого вдосконалення. Тому, в 1925–1926 навчальному році, було розроблено новий навчальний план для ІНО, в якому встановлювалося таке співвідношення годин між циклами: суспільний загальний цикл – 27%, виробничий (спеціалізація) – 40%, педагогічний – 33% . На факультеті професійного навчання Дніпропетровського ІНО навчальний час розподілявся так: на педагогічні дисципліни – 22%, загальні суспільні науки – 18%, спеціальні – 60% [9].

Як бачимо, педагогізація освітнього процесу практично втілювалася в ІНО. Однак, варто зазначити, що будучи вищим навчальним закладом з чіткою цільовою установкою, ІНО як педагогічний заклад не давав студентам фундаментальної глибокої підготовки зі спеціальності.

У 1925 р. було здійснено повернення до курсової системи навчання студентів, що посилювало регламентацію освітнього процесу.

У створених на базі ІНО педагогічних інститутах професійної освіти (ПІПО) так само збільшувалися обсяги вивчення педагогічних дисциплін за рахунок спеціальної підготовки. Це призвело до того, що наприкінці 20-тих рр. ХХ ст. гостро відчувалася нестача висококваліфікованих кадрів в галузі розробки наукових проблем філології, вчителів-предметників для середніх навчальних закладів, педагогів для вищої школи.

Поширення комплексних навчальних програм не оминуло й вищих педагогічних навчальних закладів. Так, дослідженням встановлено, що з 1924 р. навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів схематично складалися з чотирьох комплексів. Перший комплекс об'єднував суспільно-політичні дисципліни і практичну роботу студентів, в тому числі політпросвітроботу, педагогічну пропаганду, роботу в дитячих організаціях. Другий комплекс об'єднував усі дисципліни, що вивчали школу і дитину (психологія, педологія, анатомія та вікова фізіологія, педагогіка, історія педагогіки, школознавство). Третій комплекс об'єднував всі спеціальні дисципліни. Четвертий комплекс включав виробничо-краєзнавчу роботу (вивчення економіки, техніки, культури і побуту населення конкретної місцевості).

Таким чином, комплексні навчальні програми орієнтували підготовку вчительських кадрів не тільки на спеціалізацію, але на формування активістів. Посилення практичної трудової та громадської підготовки майбутніх вчителів реалізувалося в кожному вузі своєрідно. Серед найтиповіших кроків можна виокремити встановлення співвідношення між лекційними та семінарсько-практичними заняттями 1:1, поширення бригадно-лабораторного методу навчання, уведення різновидів виробничої, педагогічної та сільськогосподарської практик.

Серед недоліків даних навчальних програм можна виділити такі: внаслідок виділення в навчальних планах лише обов'язкових для відвідування лекцій програми передбачали приховане перевантаження навчального процесу; недостатньо чітко визначалися профілі спеціальної педагогічної підготовки.

Аналізуючи типові навчальні плани 1927 р., ми спостерігаємо прагнення Головпрофосу уточнити профілі підготовки спеціалістів. Так, наприклад, незважаючи на те, що в навчальних планах не було чітких вказівок про те, для якого типу шкіл та з якої спеціальності готу-

ється вчитель, ознайомлення з документом показує, що перший відділ педагогічного інституту мав на меті підготовку вчителів фізики, математики і праці, а другий – вчителів-філологів. Дещо раціональніше було визначено співвідношення між циклами дисциплін: спеціальні дисципліни – 50%, суспільно-економічні – 35%, педагогічні – 11%, педагогічна практика – 4% [8]. Однак, у плані простежувалося нечітке визначення профілів, введені дисципліни – «профрух», «геодезія», «хімія» та ін. – не відповідали основній професійній діяльності майбутніх вчителів-філологів. Внаслідок популяризації ідей трудової та політичної школи у навчальних планах значне місце посідали дисципліни «ручна праця», «основи виробництва», «машинобудування», літня виробнича та сільськогосподарська практика тощо. Хоча цінності для підготовки вчителів української, російської мови, літератури, іноземних мов ці предмети не мали. Не було встановлено наступності та послідовності розподілу дисциплін по роках навчання, програми спеціальних предметів не розкривали завдань педагогічної діяльності в школах.

Як зазначалося вище, 1930 р. було проведено реорганізацію системи вищої педагогічної освіти. Створювалися інститути соціального виховання і професійної освіти.

На початку 1930-тих рр. продовжувалася робота зі створення єдиних програм з педагогіки та інших педагогічних дисциплін для педвузів. У проекті програми з педагогіки, яку розробив Науково-дослідний інститут педагогіки України, спостерігалася спроба пов'язати цей курс з будівництвом нового суспільства.

Протягом 1932–1933 навчального року було переглянуто навчальні плани і програми педвузів. У них закріплювалася органічна єдність педагогічної теорії і шкільної практики. Програми з педагогічних дисциплін стали більш систематизованими. Так, у пояснювальній записці до програми з педагогіки (1933) зазначалося, що вона є систематичним курсом педагогіки як науки про виховання, освіту і навчання підростаючого покоління, в основу якої покладено вивчення школи. Поряд з безумовними досягненнями слід вказати і на вади даного документу. Зокрема, були відсутні відомості про індивідуалізацію, роботу і з дидактичним матеріалом, форми і методи роботи з сім'єю. Незважаючи на те, що зміст програми було перевантажено, вона, однак, стала значним кроком уперед порівняно з попередніми програмами. В проекті програми з педагогіки, крім основ педагогіки і дидактики, глибше висвітлювалися питання виховання. Зазначимо, в той час велися дискусії про доцільність читання курсу історії педагогіки: до вивчення теорії педагогіки чи опісля. Переважила точка зору, згідно з якою курс історії педагогіки повинен був бути базою вивчення курсу теорії педагогіки і передувати йому. Це питання залишається полемічним до сьогодні. Важливим, на наш погляд, було включення до програми питань з дитячої вікової психології.

Отже, на другому етапі історії розвитку підготовки вчителів-філологів в українських вищих навчальних закладах продовжувалися активні пошуки оптимального змісту загальнопедагогічної підготовки у теоретичній і практичній її частинах. Визначалися такі основні предмети загальнопедагогічного циклу: теорія педагогіки, історія педагогіки. Дедалі більше уваги приділялося питанням виховання молоді, робилися спроби вдосконалення методики і педагогічної техніки, систематизувалися навчальні

плани і програми, ліквідовувалися багатопредметність, оптимізувалася кількість годин, які відводилися на загальнопедагогічну підготовку і їх дозування за курсами навчання. Теоретичний аспект загальнопедагогічної підготовки значно посилювався і водночас зміцнювався його зв'язок з практикою. Сказане вище дає підстави констатувати, що в педвузах України загальнопедагогічна підготовка вчителя набула визначеного, конкретного характеру; курс педагогіки систематизувався; багатопредметність загалом була ліквідована і загальнопедагогічну підготовку в основному складали такі предмети: педагогіка, історія педагогіки, психологія і педагогічна практика. Проведене дослідження підтвердило, що поряд з педагогізацією навчального процесу ішов процес українізації.

Відновлення роботи університетів на початку 30-тих рр. XX ст. сприяло орієнтуванню педагогічної підготовки на науковий академічний зміст. У зв'язку з цим було розпочато розробку нових навчальних планів і програм. Ці навчальні плани будувалися з урахуванням усіх складників навчально-методичної роботи університетів.

Подальші дослідження. Це дослідження показало, що існує потреба у подальшому вивченні архівних документів на предмет вилучення цінного історичного досвіду шодо підготовки майбутнів викладачів іноземних мов.

Література:

1. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – Львів: Афіша, 2001.
2. Сірополко С. Національне виховання. – Рідна школа. – Львів, 1927.
3. Українська педагогіка в персоналіях. – Кн. 2. – К.: Либідь, 2005.
4. Сірополко С. Підсумки педагогічної праці на еміграції за десять років.– Тризуб, 1932. – Ч. 18–19.
5. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф. 269. – Оп. 2. – Спр. 103. – Арк. 66.
6. Отчет об учебно-производсгвенной деятельности института: 1921-I928.-ДАХО, ф. PI780, оп. З, спр. №2, арк. 1-20.
7. Отчет об учебно-производсгвенной деятельности института: 1923.-ДАХО, ф. Р1780, оп. З, спр, №37_, арк. 1-10.
8. Отчет о работе заочного отделения: 1924-1926.– ДАЛО, ф. Р1780, оп, 3. спр. № 89, арк. 1-11.
9. Отчет о работе института: 1925-1929,– ДАХО, ф. Р1780, оп. З, спр. № 147, арк. 1-45.

Осьмачко С. А.
викладач кафедри педагогіки та іноземної філології
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДУМКИ

Анотація: У статті розглянуто питання становлення підготовки вчителів-філологів в історії вітчизняної думки.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос становления подготовки учителей-филологов в истории отечественной мысли.

Summary: The article gives an observation of becoming a teacher training philologists in the history of Ukraine.

Актуальність проблеми. В останній час, коли діяльність нашої країни направлена на міжкультурну інтеграцію на національному та міжнародному рівнях з'явилась потреба в модернізації змісту мовного утворення в Україні., Економічні, культурні, наукові та політичні зв'язки сучасної України з Європейським Союзом актуалізують проблему формування особистості педагога, який має бути здатним здійснювати виховний вплив та формувати систему знань в учнів в умовах діалогу культур. Особливої уваги набувають проблеми професійної підготовки вчителів – філологів як самостійного феномену із сталою системою цінностей.

Дослідження генезису ідеї підготовки вчителів-філологів в історії вітчизняної педагогічної думки дозволить схарактеризувати глибокі національні традиції та прогресивні тенденції в національній системі педагогічної освіти. Загальним питанням становлення мережі та змістовно-методичного забезпечення педагогічної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки присвячено праці таких учених: М.М. Бара, І.Я. Бурлаки, К.І. Васильєва, Л.П. Вови, О.В. Глузмана, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Ф.Г. Паначина, І.Ф. Пронагенна, Ю.Д. Руденка, С.Ф. Русової, С.О. Сірополка, О.В. Сухомлинської, Л.О. Хомич, Г.І. Ясинського та ін. Логіко-системний аналіз праць названих науковців свідчить, що їхні дослідження зосереджувалися навколо таких питань: історико-теоретичне обгрунтування передумов теоретичної фахової педагогічної освіти; визначення структури мережі педагогічних навчальних закладів в залежності від типології загальноосвітніх шкіл на різних етапах історичного розвитку нашої країни; наукове обгрунтування специфіки практико-методичної педагогічної підготовки, узагальнення форм і методів психолого-педагогічної підготовки учителів у системі неперервної професійної освіти.

Безпосередньо питанням підготовки майбутніх учителів-філологів присвячено ряд експериментальних та методичних праць. Зокрема, наукову цінність мають роботи з питань лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів-філологів мовознавців І.К. Білодіда, Н.Д Бабич, Б.Н. Головіна, О.Д. Горбула, В. І.Горбачука, Л.І. Мацько, В.М. Русанівського.

Психологічні аспекти професійної педагогічної підготовки учителів-філологів розкрито в наукових працях психо-

лінгвістів Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, І.А. Зимньої, А.Р. Лурія, І.О. Синиці та ін.

У наукових публікаціях методичного спрямування О.М. Біляєва, В.С. Іконникова, М.А. Маруна, В.О. Михайлюк, М.І. Пентилюк, Т. Чижової та ін. показано, що мова виступає засобом пізнання картини світу, прилучення до цінностей, створених різними народами. Мова – це спосіб осмислення унікальності і своєрідності власної самобутності й історичних досягнень представників інших національних культур.

Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи з учнями, різні підходи до вибору принципів, методів, прийомів навчання та форм роботи, а також специфічні принципи, що лягли в основу методичної системи: взаємозалежності усної та писемної форми мовлення, міжпредметних зв'язків, комунікативної спрямованості навчання іноземних мов, взаємозв'язку у вивченні всіх стилів рідної мови та ін., розглянутої в межах комунікативно-діяльнісного (М.О. Вакуленка, О. Кулакова, М. Львов) та функцціонально стилістичного підходів (Л.О. Варзацька, М.М. Кожина, Д. Кравчук, Т.А. Лодиженська, М.І. Пентилюк, Л.К. Федоренко, та ін.)

Побіжно окремі аспекти досліджуваної нами проблеми розкрито в працях з питань особливостей змістовно методичного забезпезпечення викладання загальноосвітних дісциплін у середній школі (Н.М. Буринська, В.І. Гусєв, В.І. Євдокимов, Л.Г. Коваль, О.П. Рудницька, Д.О. Тхоржевський), організації виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах (А.М. Бойко, О.П. Кондратюк, Л.В. Кондрашова, М.Г. Стельмахович, Г.В. Троцко), питань після дипломної освіти педагогічних кадрів (С.В.Крисюк, В.Новічков, В. Рогожкіна, Г. Данилова, В.І. Бондар, Р.І.Хмелюк та ін.),формування світогляду майбутніх педагогів (Р.А. Арцишевський, С.У. Гончаренко), пізнавальної діяльності в цілісній психолого-педагогічній та фаховій підготовці (В.І. Лозова, О.Я. Савченко) Наявні наукові розробки розкривають окремі сторони професійної підготовки вчителів-філологів, однак не дають цілісних уявлень про характер її розвитку як унікальної спеціалізованої освітньо-професійної підсистеми, що повною мірою реалізує гуманізацію й гуматиризацію – пріоритетні ознаки сучасної загальноосвітньої галузі в Україні, не розкривають напрями функціонально-структурного вдосконалення засобом педагогічної ретроспекції прогресивних наробок національної освітньої системи, не конкретизують шляхи інтегрування із світовою підготовкою педагогів та іншими видами фахової освіти, перспективи та тенденції даної проблеми.

Метою даної наукової статті є вивчення та узагальнення історії становлення ідеї підготовки вчителів-філологів для вітчизняного шкільництва.

Ретельне вивчення історико-педагогічних джерел показує, що питання філологічної освіти в цілому, і зокрема – підготовки учителів-філологів фактично розв'язувалися з часів функціонування стародавніх шкіл за часів Київської Русі. Як відомо, перші школи в Київській Русі, що виникли ще в XI столітті, за змістом були гуманітарно спрямованими. Істориками О.І. Леонтовичем, В. Лешковим, К.В. Харламповичем, М.С. Грушевським та ін. виникнення освіти в Україні пов'язується із поширенням греко-візантійської культури, християнської релігії [4, с. 455-458; 5, с. 25; 6; 10]. У всіх літописних та інших матеріалах, що розкривають особливості освіти за часів Володимира Великого і його на-

ступників, показано, що письменності та інших знань люди набували через «книжне наученіє», серед вчительства особливо шанувалося знання давніх мов та вміння перекладати [3]. Стародавня українська школа, пройнята церковним духом, особливо возвеличувала «книжне почитаніє». Так, наприклад, у «Ізборникові Святослава» (1073) читаємо: «Узда коневи правитель есть и въздержанея, правъднику же книги...Красота воину оружие и кораблю вътрила, тако й правъднику почитание княжьное» [11].

Перекладання і списування книг вважалося на той час богоугодною справою. Абсолютним правом такої праці володіли саме ченці, духовні особи. Усі знання про людину і природу можна було отримати через переклади на слов'янську мову різних хронік (Івана Малали, Георгія Амартола та ін.), із «Шестоднева» Василя Великого, богословської літератури «Маргарит», «Ізмарагд» та ін. Першим осередком освіти і культури в цілому і місцем, де наставники – книжники, переписувачі передавали філологічну майстерність своїм учням, був Київський Печерський монастир.

Історики, мовознавці О. Бодянський, М. Грушевський, І. Огієнко та ін. у своїх наукових розвідках аргументовано показали, що слов'яни, українці знали іноземні мови ще до охрещення України-Русі. А з того часу вивчення мов актуалізувалося ще й через поширення міжнародних відносин, подорожі, опанування науками. Так дипломатичні відносини вимагали знання латинської мови, грецька мова була мовою освічених людей. Як твердив мовознавець М.І. Сухомлинов, на той час найпоширенішим способом мовної освіти була самостійна мовна практика, досвід спілкування та самостійних перекладів [9].

Про велике шанування мов вказано у Повчанні Володимира Мономаха дітям. Зокрема автор зазначив, що батько його, Всеволод, знав п'ять мов:»

Дома съдя изучивяша 5 языкъ: въ том бо честь отъ иныъхъ землъ» [2, с. 82].

Характеризуючи становлення освіти в Київській Русі за часів Володимира Великого, варто зазначити, що навчання зводилося до поширювання навичок письма, читання і лічби. Потім відбувалася самоосвіта шляхом читання книжок, практичного володіння вміннями перекладу. Лише вибрані особи духовного стану могли отримати рекомендації та спостерігати приклад роботи церковних перекладачів. За часів Ярослава Мудрого вже більше широко розвивалося переписування, з'явилися перекладачі з грецької мови [4, с. 455-458].

За часів існування Галицько-Волинської держави не лише збереглася культурно-національна традиція, але й відбулося культурне зближення із західноєвропейськими культурними надбаннями. Свідченням цього є Галицько-Волинський літопис. Переписуванням книжок стали займатися не лише духовні особи, а й писарі-ремісники, що ставилися до своєї праці з меншою побожністю. Загалом, як позало вивчення історико-педагогічної літератури, з половини XIII до половини XVI ст. залежність вищих верств українського громадянства від польської культури значно послаблювало розвиток української культури, відсутність українських середніх і вищих шкіл стало причиною занепаду освітньої справи у вказаний історичний період.

Створення Острозької академії близько 1580 р. стало значним етапом в еволюціонуванні ідеї підготовки філологів в історії вітчизняної педагогічної освіти. У названому навчальному закладі викладалося

три мови: слов'янська, грецька та латинська. Острозька академія і друкарня не лише сприяли утвердженню православної віри, але й розвитку філології, письменства. Зокрема викладачами академії було підготовлено та видано першу граматику церковнослов'янської мови, надруковану у Вільні у 1586 р., три видання «Часослова», що був книгою для навчання грамоти, цілу низку полемічних творів.

Становленню ідеї підготовки вчителів-філологів сприяло і функціонування українських братських шкіл. У ході опрацювання історико-педагогічної літератури встановлено, що загальне спрямування змісту навчання у братських школах було гуманітарним. Про високий рівень філологічної освіти, що надавалася у братських школах, та, відповідно, звернення першочергової уваги на питання підготовки вчителів граматики, мов, свідчить видання підручника грецької мови «Адельфотес», складений, як зазначено в заголовку «Студеями, яже въ Лвовской школъ» [7, с. 82].

З-поміж інших шкіл особливого значення, з огляду на проблематику нашого дослідження, мала Київська братська школа, заснована на початку XVII ст. Спочатку школа складалася з чотирьох класів: руської школи, інфіми, граматики, синтаксису. Єрусалимський патріарх Теофан у своїх граматиках називав заклад «школою наук еллино-словенскаго и латино-польскаго писма». Таким чином, у Київській школі вивчали грецьку, латинську, польську і слов'янську мови.

Безсумнівно, високий культурно-освітній статус школи вимагав, щоб викладали в ній кращі мовознавці: М. Смотрицький, М. Максимович, І. Качинський та ін.

Вивчення історико-педагогічних джерел свідчить, що в братських школах у змісті навчання головна увага приділялася саме мовній освіті. Головне місце займала латинська мова, оскільки на той час це була мова трибуналу, суду, сеймів. Латинською мовою викладалася більшість предметів. Також приділяли увагу вивченню польської, руської (слов'янської) мов. З-поміж інших предметів у братських школах вивчали діалектику, риторику і гомілетику (науку духовного красномовства). Серед вчителів-філологів, що працювали в братських школах, варто відзначити: Л. Зизанія, учителя Віленської братської школи, який підготував буквар «Наука ко читанію й розумънію писма словенского туты жъ и о святой Троици и о въчеловъченія Господни» (1596) та «Грамматіку словенську, совершеннаго искусства осъми частій слова и иныхъ нуждныхъ» (1596); М. Смотрицького, автора «Грамматики словенскія» (1619).

У ході дослідження проаналізовано зміст «Граматики» (1619) церковнослов'янської мови М. Смотрицького. Так, установлено, що на відміну від попередніх граматик, цей підручник складається з чотирьох частин на зразок латинських граматик: орфографії, етимології, синтаксису й просодії. Таким чином, можемо припустити, що саме ці розділи утворювали зміст мовної освіти в Україні XVII ст. Типи відмінювання іменників, запропоновані в морфологічному розділі (етимологія) без змін перейшли до «Російської граматики» М. Ломоносова. Також М. Смотрицький багато уваги приділив лексичним конструкціям та порядку слів у реченнях, розкрив основні аспекти мистецтва віршування. У передмові автор висловив методичні рекомендації для вчителів, подав «лексик» – словник, що надає науковій праці навчально методичного значення. Таким чином, М. Смотрицького правомірно вважати одним із пер-

ших розробників методики викладання слов'янської мови.

Учителі братських шкіл набували професійної освіти (у тому числі й педагогічної, філологічної) безпосередньо в братських школах через наставництво, а також у різних академіях і університетах, мандруючи здебільше пішки [3].

На підставі вивчення історико-педагогічної літератури визначено характерну рису братських шкіл порівняно з іншими церковними школами, яка виявлялася у своєрідності вивчення нових іноземних мов, класичних давніх мов, причому це навчання мало наукову основу, а не традиційний спосіб – через «книжнає научєніє», шляхом мовної практики і самоосвіти.

Серед педагогів-філологів, вчителів братських шкіл слід відмітити відомого письменника, лексикографа П.Беринду, автора одного з перших енциклопедичних словників (1627). Ця робота сприяла поширенню в освіті української мови замість церковнослов'янської. Сам автор зазначив у передмові, що склав «Лексикон» «...в пользу спудеев». Метою даної роботи, якій П. Беринда присвятив 30 років свого життя, було дати тлумачення українських слів, посилаючись на їх походження. Серед тисяч слів «Лексикону» значна частина пов'язана з питаннями виховання, освіти і навчання. Цей словник був навчальним посібником і одночасно посібником для самостійного читання книг. Загалом названа праця, за свідченнями істориків, показувала рівень лінгвістичної культури освічених кіл України початку XVII ст.

Ретроспективний аналіз «Лексикону» дозволяє стверджувати, що дана робота значно полегшувала процес філологічної підготовки, реалізувала принцип свідомості навчання, задовольняла нагальну потребу методичної підтримки у процесі самонавчання.

Створена у 1632 р. на базі Київської братської і Лаврської школи Києво-Могилянська академія стала не лише фактично однією з перших вищих шкіл гуманітарного філологічного спрямування, але й всесвітньо відомим центром, осередком організованої педагогічної освіти в Україні.

Навчальна програма Академії в різні періоди функціонування передбачала такі предмети: мови – латинську, грецьку, єврейську, польську, російську, німецьку, французьку, причому перші три мови були обов'язковими для всіх студентів, щодо сучасних (так званих-живих) іноземних мов, кожен студент обирав за бажанням, міг вивчати самостійно; математику, історію, географію, геодезію, фортифікацію, піітику, риторику, філософію, богословіє, малювання і спів.

Латинська мова займала визначне місце, оскільки була мовою викладання інших предметів. Викладали латинську мову здебільше єзуїти.

Грецька та єврейська мови викладалися дещо на нижчому рівні, ніж латинська. Однак багато студентів добре володіли польською мовою. Про це свідчать історичні приписи про відрядження студентів у київські державні установи для перекладу документів з російської мови на польську [6].

Російську мову було введено у зміст навчання академії за наказом Катерини II у 1767 р. Згодом ця мова стала мовою викладання. Проведене дослідження показало, що з метою русифікації закладу від учителів академії вимагалося досконале володіння російською мовою та правильною вимовою. Для цього навіть коштом академії відряджали студентів до Москви, щоб вони в університеті досконало навчилися російської мови; ми-

трополит С. Миславський викликав з Троїце-Сергієвої лаври студента Дмитра Сибиревича для викладання в академії курсу російського красномовства та поезії за методикою М.Ломоносова [5].

Німецьку та єврейську мову було введено у програму з 1738 р., французьку – з 1753 р. Така широка філологічна програма навчання приваблювала до академії дітей козацької старшини.

Ретельне вивчення історико-педагогічних джерел аргументує той факт, що саме серед професорсько-викладацького складу Києво-Могилянської академії було багато фундаторів-філологів, новаторів-методистів. Так, Єлизар (Феофан) Прокопович – видатний вчений-гуманіст, філософ, письменник, державний діяч, професор і ректор Києво-Могилянської академії – питання педагогічної теорії та філологічної підготовки вчителів розглядав у морально-ціннісному аспекті. Сам Ф. Прокопович як мовознавець прекрасно володів мистецтвом красномовства, про що свідчив діючий в Києво-Могилянській академії риторичний клас. Міркуючи про підготовку вчителів гуманітарних дисциплін педагог зазначав, що передусім вчитель повинен навчитися словом впливати на почуття слухачів, вміти торкатися найпотаємніших струн людських сердець, так вести мову про виучуваний предмет, щоб учні чітко собі його уявляли [8].

У «Духовному регламенті» Ф. Прокопович запропонував в духовних академіях опановувати граматику сукупно з географією та історією, показавши таким чином цінність системних філологічних знань. Ці та інші ідеї мислителя повним чином були реалізовані у практиці архієрейських шкіл і семінарій, що функціонували в Україні у XVII ст.

В межах даного історико-педагогічного дослідження варто звернути увагу і на спадщину І. Максимовича – видатного освітнього церковного діяча, педагога і літератора, що здобув освіту в Києво-Могилянській академій, п'ятнадцять років викладав латинську мову у школі Чернігівського Єлецького Успенського монастиря, Чернігівській латинській школі, на базі якої було відкрито 1700р. колегіум. Дослідженням встановлено, що І. Максимович належав до чернігівського літературно-мистецького гуртка. У його творах «Зерцало от пісанія божественного...» (1705), «Феатрон» (1708), чисельних перекладах простежується прагнення просвітянина поєднати українську національну педагогічну традицію з досягненнями європейського просвітництва та ідеями протестантизму [9].

Щодо підготовки вчителів-філологів, то І. Максимович висловив ряд актуальних і значимих навіть для сьогодення міркувань. Зокрема: як прихильник морально-духовної концепції виховання, І. Максимович наполягав на необхідності використання мови і літератури як засобів виховання доброчесності. Так, І. Максимович видав «Алфавіт собранный, рифмами сложенный», у якому в алфавітному порядку подано похвали святих, складені на основі життєписів та релігійно-моральних роздумів про життя, віру, надію, любов, всепрощення. Твори просвітителя часто використовувалися у тогочасних школах під час влаштування драматичних вистав, що їх І. Максимович вважав важливим засобом розвитку літературних та ораторських здібностей учнів. Педагог зазначав, що словесник з-поміж інших вчителів у школі має бути терплячим і наполегливим, бути взірцем для учнів і таким чином сприяти розвиткові їхніх талантів [10].

Як показало проведений аналіз історичних матеріалів, майже до середини XIX ст. в Україні не функціонувала ме-

режа спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів-філологів. Цю функцію здебільшого самостійно виконували загальноосвітні заклади. Педагогічні кадри готували з учнів, які мали хист і бажання до вчительської справи. Називали таких учнів «молодиками». Процес педагогічної підготовки відбувався у такий спосіб. Здібні до вчителювання учні залишалися при школі, були помічниками вчителів, священників і поступово, у ході педагогічної практики та постійної самоосвіти, набували необхідних для викладання науки знань та педагогічної майстерності. Багато вчителів парафіяльних шкіл, домашніх наставників та мандрівних учителів були студентами-бурсаками, вихованцями духовних шкіл, освіченими козаками, хоча належної фахової освіти й не мали.

Таким чином Києво-Могилянська академія стимулювала розвиток філологічних наук в цілому, та професійної педагогічної філологічної підготовки зокрема.

Аналіз історичних джерел з теми дослідження показав, що до початків організації педагогічної освіти правомірно віднести найстаріший університет на території України – Львівський, заснований 1661р. на базі Львівської єзуїтської школи-колегії за сприяння польського короля Яна Казимира. Саме у Львівському університеті вперше було створено належні умови для здобуття гуманітарної філологічної педагогічної освіти. Мови викладання у Львівському університеті були німецька і латинська. У 1787р. при Львівському університеті було відкрито так званий руський інститут, куди могли вступати українці без знання латинської мови. У «Studium ruthenum» одразу було прийнято 44 вихованця, ректором було призначено А. Ангелловича, серед українських професорів були Петро Лодій, Іван Земанчик. На жаль, як підтверджують опрацьовані в ході наукового пошуку історичні матеріали, рівень філологічної освіти в «Studium ruthenum» був невисокий з ряду причин: по-перше, церковнослов'янська мова, яка істотно відрізнялася від живої української мови, була незрозумілою для багатьох студентів, чим ускладнювала навчальний процес; по-друге, деякі професори не мали дозволу викладати українською, тому продовжували викладати польською мовою (наприклад, клас богослов'я); по-третє, студенти і професори «Studium ruthenum» не могли користуватися університетськими академічними привілеями. Руський інститут проіснував до 1809 р.

У ході вивчення історико-педагогічних джерел присвячених історії функціонування Львівського університету, установлено, що ідея підготовки вчителів-філологів практично розроблялася на філологічному факультеті Львівського університету, у Києво-Могилянській академії та колегіумах – осередках духовної та гуманітарної освіти.

Чернігівський колегіум, заснований у 1700 р., не мав суто станового церковного характеру. Навчання відбувалося слов'янською, латинською і польською мовами. Вивчення латинської мови відбувалося у класах граматики і синтаксеми. Учні виконували практичні класні й домашні вправи перекладів з латинської мови на церковно-слов'янську, і навпаки [8, с. 244]. Таким чином, можна стверджувати, що філологічна підготовка в Чернігівському колегіумі відбувалася за традиційною методикою латино-польських єзуїтських шкіл. Педагогічні знання за бажанням учні могли здобути через наставництво та практику викладацької діяльності.

Інноваційнішим щодо розв'язання питання філологічної освіти визначався

Харківський колегіум, створений у 1722 р., з додатковими класами (1768 р.), де викладалися і нові мови.

Традиції філологічної освіти, складені викладачами і вихованцями Харківського колегіуму набули подальшого розвитку і творчого піднесення в історії функціонування Харківського університету.

Єпископ Є. Тихорський дуже опікувався рівнем викладацьких кадрів у колегіумі. Так, на свій кошт він відрядив декілька молодих осіб у науку до Німеччини, щоб після повернення до Харкова вони зайняли учительські посади в його школі. Навчання в додаткових класах, де викладалися німецька і французька мови, було безкоштовним. У класах граматики, синтаксеми та піітики Харківського колегіуму крім обов'язкових лекцій проводилися різноманітні диспути, комедії, «риторичні екзерциції», демонструвалися різні трагікомедії. Нові мови викладали переважно вчителі із-за кордону, тому можемо припустити, що в філологічній підготовці переважав метод практичного мовного спілкування та самостійні вправи з перекладів. З 1796р. релігію та російське красномовство викладав відомий педагог і науковець В.Фотієв. Вивчення матеріалів з теми наукової роботи показало, що в Харківському колегіумі практикувалося наступне: при учнях додаткових класів, крім учителів, були ще й гувернери, або «дядьки», які слідкували за поведінкою вихованців та допомагали опанувати іноземну мову [9].

На жаль, як показало проведене дослідження, після закриття додаткових класів у колегіумі вивчення іноземних мов відчутно погіршилося. Так, у спогадах колишнього студента колегіуму Ю. Топчієва є свідчення про те, що «мови, які викладалися під назвою французької та німецької, ні француз, ні німець не признали б їх за свою, з огляду на вимову і будову самих речень» [9].

Особливу увагу у Харківському колегіумі приділяли латинській, грецькій та російській (за ініціативою С. Мирославського) мовам. Так мемуарист Я. Толмачов писав: «У Харківському колегіумі в нижчих класах майже виключно викладали стародавні мови. За два роки я досяг таких успіхів у латинській мові, що міг уже на третім році добре розуміти латинських класиків» [5].

Щодо практичного розвивального характеру філологічної освіти, що мав місце в Харківському колегіумі, у ході дослідження виявлено, що в інструкції про навчання граматики латинської мови вказувалося: «Въ сей школъ учениковъ, какъ малолътніх дътей, не мучить изустнымъ изученіемъ правилъ и изъятий, и въ нихъ черезъ то склонности къ ученію, съ самого начала и обыкновения навсегда, не отнимать» [5].

У вищих класах колегіуму особливе значення надавалося вправам у складанні творів, які вважалися найголовнішим мірилом розвитку учнів. Ці інновації методично розробив і реалізував практично педагог, народний учитель, філософ-гуманіст Г. Сковорода. Самобутній світогляд просвітителя склався під впливом філософських і літературних традицій Києво-Могилянської академії. Під час навчання та в мандрах Г. Сковорода ґрунтовно опанував старослов'янську, книжну українську, латинську, польську, грецьку, німецьку, староєврейську мови. Працюючи в колегіумі, філософ згуртував навколо себе талановитих учнів, вів з ними бесіди про життя, щастя, спонукав до власних роздумів, самопізнання.

Не маючи можливості публічної педагогічної діяльності, Г. Сковорода намагався через свої твори донести до людей

власне розуміння необхідності і способів вдосконалення людської «натури». Віддаючи першість природженим здібностям та самопізнанню, педагог вважав, що призначення вчителя полягає в тому, щоб допомогти людині розвинути кращі риси та здібності, які вона має від природи. Своєю літературною творчістю Г. Сковорода сприяв розвитку жанрів народного фольклору – казок, повчань, притч, байок, – які завдяки оригінальному сюжетотворенню і сьогодні слугують ефективним виховним засобом.

Г. Сковорода, розмірковуючи над призначенням і вимогами до особистості вчителя, спирався на зразки викладацької творчості професорів Києво-Могилянської академії – Г. Конiського, С. Тодорського, В. Лащевського. У притчі «Убогий жайворонок» народний учитель жорстко засуджував практику залучення іноземних наставників до виховання дітей в українських шляхетних родинах. За Г. Сковородою, перш за все, учитель має бути вихідцем із народу, носієм культурної і мовної традиції, бути «сродним» до вчительської професії, повинен вміти любов'ю і жагою до своєї науки викликати пізнавальний інтерес і потребу вчитися у дітей: «Начало всему и вкус есть любов». До мистецтва викладання, яке має ґрунтуватися на природному хистові, таланті, слід додати й глибокі наукові знання: «Долго сам учись, если хочешь учить других» [10].

Високо цінуючи силу слова, Г. Сковорода виключного значення надавав науці словесного спілкування вчителя з учнем. Запорукою успіху педагогічної праці філософ вважав володіння вчителем вмінням давати дружні поради, моральні настанови, проводити бесіди-роздуми, дієво переконувати логічними міркуваннями.

Народний учитель не залишив безпосередніх висловлювань, що конкретизували б його бачення професійної підготовки саме учителів-філологів. Однак аналіз його життєвого шляху, оригінальної літературно-творчої спадщини показує, що філологічні знання, за Г. Сковородою, мають бути пройняті сердечним почуттям. Лише тоді вони можуть бути використані з користю: «Коликое идолопоклонство воспитывать человеческим наукам и человеческим языкам восприносить и воспричинить воспитаніе? Кая полза ангелскій язык без добрыя мысли? Кій плод тонкая наука без сердца благого?» [2, с. 104].

Традиції філологічної освіти, складені викладачами і вихованцями Харківського колегіуму набули подальшого розвитку і творчого піднесення в історії функціонування Харківського університету.

Харківський університет було відкрито 17 січня 1805р. у складі чотирьох факультетів: словесного, етико-політичного, фізико-математичного та медичного. За статутом 1804р. зазначалося, що «.. къ особливому достоинству университета отнесется составления в недрах онаго ученыхъ обществъ, как упражняющихся в словесности российской и других, так и занимающихся распространением наукъ опытных и точных, основанных на достоверных началах» [2].

Першим ректором університету був професор І. Ризький, він викладав російську літературу, ініціював історико-археологічні та філологічні розвідки минулого України взагалі і, зокрема Слобожанщини.

За статутом Харківський університет та педагогічний інститут, створений при ньому, мали готувати учителів для загальних і викладачів для вищих шкіл. Педагогічний інститут мав давати поглиблену педагогічну підготовку студентам різних факультетів університету, які

були слухачами-кандидатами педагогічного інституту.

Як установлено у процесі історіографії, у 20-30-ті рр. XIX ст. зусиллями професорської колегії наукову і фахову підготовку студентів було зорієнтовано у філологічному напрямку. У практиці навчання були поширеними науково-літературні бесіди професорів зі студентами, запроваджені за ініціативи попечителя Харківського навчального округу Ю.Головіна [1,с.1114].

З числа вихованців Харківського університету вийшло багато визначних учених-філологів: М.Ковалевський, М.Костомаров, О.Потебня, П.Гулак-Артемовський та ін.

Багато з них залишили цікаві спогади про студентські роки свого перебування в університеті. Так, М.Ковалевський з особливою теплотою згадував професора Д.Каченовського: «Його ерудиція була широка і ґрунтовна, виклад – талановитий і красномовний. В Росеї я не чув кращого професора» [4].

В. Бузескул присвятив теплі рядки мовознавцеві О. Потебні: «Часто називали його знаменитим, чудовим лектором. Якщо під тим розуміти лад і ясність викладу, оздобну літературну форму, дар слова, плавність мови, то Потебня не був таким промовцем. Чарував той творчий процес, що при ньому ми були присутні, та дослідницька праця, що її приводив він на катедрі.. Ми бачили в Потебні немов ідеал ученого, що проголошує свої переконання, стійкого і непохитного в них... Він здавався нам суворим, неприступним. Але іспитував Потебня докладно, в оцінці наших відповідей був вибачливий» [3].

Постать О.Потебні особливо яскрава серед вихованців і викладачів Харківського університету. Видатного українського мовознавця, педагога, фольклориста відрізняла велика ерудиція, жага до науки. Користуючись великою повагою у студентів і маючи на них великий вплив, О. Потебня став активним членом Харківської Громади. Першою турботою громадівців була організація роботи недільних шкіл. Саме для цього типу шкіл О. Потебня підготував «Азбуку» (1861р.), але ця книга так і не побачила світ, залишившись в рукописі, хоча в ній було застосовано прогресивний на той час звуковий метод навчання грамоти, матеріал був побудований за принципами виховуючого навчання і народності, насичений зразками народного фольклору. Харківські громадівці реалізували також задум підготовки вчителів для сільських шкіл. У Харківській педагогічній школі О. Потебня викладав поряд з іншими професорами університету, допомагав складати навчальні програми, висунув ідею створення студентського хору для виконання народних пісень.

Вершиною його лінгвістичних наукових узагальнень стала праця «Мысль и язик» (1862р.). Вперше у слов'янському мовознавстві О. Потебня висунув і розвинув ідею порівняльно-історичного вивчення слов'янського наголосу. Наукові праці «Из записок по русской грамматике» (1874), «Объяснения малорусских и сродных народных песен», «Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка» (1894) та ін. створювалися вченим в процесі читання лекцій. Студенти шанували професора за його натхненну любов до істини, філософське світобачення, самовідданість педагогічній і науковій праці.

Відомий письменник і педагог М. Де-Пуле у статті «Харковскій университет и Д.И. Каченовскій» не лише подав теплі згадки про професорів Д.Каченовського, М.Луніка, А. Метлицького, І. Срезневського, Ю. Гордієнка, П. Гулака-Арте-

мовського, а також спробував з'ясувати вплив Харківського університету на тодішнє шляхетство та визначити характер освіти, що давав університет у першу половину XIX ст. Зокрема учений відзначив, що Харківський університет поширював серед шляхетства загальну освіту та наукові знання європейського рівня: «...Ліпша риса Харківського освітнього ідеалізму виявлялася в літературнім напрямі науки та в літературнім настрої студентів» [11].

Науково-громадська, літературно-творча і просвітницька діяльність професорів та студентів Харківського університету у XIX ст. здійснювалася у наукових товариствах. Одне з них, історико-філологічне, було засноване 28 лютого 1877р., а в 1892р. при ньому засновано Педагогічний відділ. У 1895–1896 рр. товариство організувало публічні наукові читання для жінок. Кількість слухачок доходила до 200. Просвітньо-педагогічна діяльність науковців Д. Багалія, В. Данилевського, М. Сумцова, М. Чубинського та ін. сприяла розвитку в Харкові просвітньо-педагогічних ініціатив, зокрема створення Товариства грамотності, Громадської бібліотеки, Пушкінської школи.

Серед славної когорти вчених-мовознавців, активних просвітян, що сприяли розквіту Харківського університету і становленню педагогічної філологічної освіти був досвідчений викладач, учений – історик мови І. Тимківський. Ступінь доктора філології він отримав, склавши «Рекомендации по изучению руського язика». Багатогранна педагогічна діяльність І. Тимківського одним з етапів мала видання й керування Новгород-Сіверською гімназією, в якій здобув освіту відомий згодом педагог К. Ушинський. Філологічний талант та педагогічна майстерність директора стали запорукою того, що гімназія давала кращих латиністів для Харківського і Київського університетів. Учнів, які отримували атестацію І. Тимківського, зараховували в Харківський університет без вступних випробувань. З великим терпінням, тактовністю і наполегливістю педагог вчив учнів мислити, робити аналіз, складати слова. Теплі згадки про свого наставника висловлювали М. Максимович, К.Ушинський та ін.

Вищу освіту в Харківському університеті на історико-філологічному факультеті здобув і відомий літературознавець, етнограф, педагог і просвітник М. Сумцов. У своїй викладацькій діяльності М. Сумцов керувався ідеєю служіння українському народові. Він одним із перших почав використовувати українську мову як мову викладання в університеті, пропонував історико-філологічному факультетові Харківського університету відкрити необов'язкові курси для студентів інших факультетів з української мови, історії, етнографії, історії права. Погляди на освіту взагалі та її філологічне спрямування науковець виклав у працях: «К вопросу о развитии общественных библиотек» (1888), «Пособие для устройства общедоступных научных и литературных чтений» (1895), «Малорусский язык в народной школе» (1908). Він був одним з фундаторів створення фондів Харківської громадської бібліотеки, головою Історико-філологічного наукового товариства, започаткував видання «Праць...» Педагогічного відділу.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що фактично з моменту створення університетів на території України (початок XIX ст.) підготовка вчителів-філологів набула відносної системності.

Підсумовуючи вище викладене, варто зазначити, що становлення ідеї підготовки учителів-філологів в історії вітчизня-

ної педагогічної думки тісно пов'язане із функціонуванням вищих навчальних закладів: шкіл «учіння книжного» за часів Київської Русі, Острозької та Києво-Могилянської академій, Львівського університуту, колегіумів. Організація професійно-педагогічної підготовки філологів на загальнонауковій основі була притамана створюваним університетам в Україні на початку XIX ст.

Подальші дослідження. Дослідження генези підготовки вчителів-філологів актуалізувало потребу подальшої розробки таких питань: вивчення особливостей традиційної організації загальної філологічної та спеціальної педагогічної освіти; конкретизація внеску провідних мовознавців М. Грушевського, О. Потебні, М. Сухомлінова та ін. в розробку методичних питань філологічної підготовки.

Література:

1. Багалей Д.И. Опыт истории Харьковского университета.-Х., 1893-1898.
2. Владимиров П.В. Древняя русская литература киевского периода XI-XII в. К. 1900.
3. Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование с XVII ст. до учреждения министерств// ЖМНП 1853-№3.
4. Грушевський М. Історія України-Руси. Т.3. Львів. 1905.
5. Леонтович О.И. Школьный вопрос в древней России//Варшавский Университет. Известия-Варшава. 1894.
6. Лешков В.Н. Русская народ и государство. М. 1858.
7. Огієнко І.І. Історія українського друкарства. Львів. 1925.
8. Пархоменко В.А. Из истории образования на Украине // Киев. 1905. №9.
9. Сухомлинов М.И. О языкознании в древней России. СПб. 1854.
10. Харлампович К.В. К вопросу о просвещении на Руси в домонгольский период//Научно-литературный сборник. т.1. кн.4. Изд. Галицко-русская матица. Львов. 1905.
11. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки:-К.: Радянська школа, 1976.

Сергієнко А. С.
студентка
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація: У статті розглянуто питання формуванням вмінь діалогічного мовлення з використанням інтерактивних методів, яке є досить важливим аспектом у процесі навчання на уроках англійської мови.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос формирования умений диалогической речи с использованием интерактивных методов, который является важным аспектом в процессе обучения на уроках английского языка.

Summary: The author of the article examines the problem of formation of dialogical skills with using interactive methods which are an important aspect in educational process at English lessons.

Постановка проблеми. Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і слухачем, і мовцем. Характерною ознакою діалогічного мовлення є його зверненість до співрозмовника. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Під час діалогу ми, як правило, бачимо свого співрозмовника, а тому звертаємо увагу на невербальні засоби спілкування (міміку, жести, контакт очей), які він використовує. За допомогою цих засобів стає зрозумілим певна незавершеність висловлювань, що є також характерною рисою діалогічного мовлення. Використовуючи невербальні засоби спілкування, мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення тощо. Отже, їх не можна ігнорувати при навчанні англійської мови учнів початкової школи [2].

Саме у 1–4-х класах діти отримують головні, початкові знання, які допомагають їм в подальшому створювати власні комунікативно-спрямовані діалоги. На цьому етапі хотілося б приділити особливу увагу саме розвитку вмінь діалогічного мовлення та тим методам навчання, які використовуються для оволодіння ним. Найпоширенішим та найактуальнішим сьогодні є інтерактивний метод навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає саме в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учнів. Це взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, дискутують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу.

Аналіз останніх досліджень. Актуальність даної теми обумовлена необхідністю удосконалення та підвищення навчально-пізнавальної діяльності. Для навчання діалогічного мовлення існує певна теоретична база. Зокрема, описано понятійну систему теорії діалогу, розроблено технологій та сформульовано конкретні рекомендації щодо навчання цього виду мовленнєвої діяльності, визначено об'єкти контролю рівня володіння діалогічним мовленням (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Л. В. Гайдукова, О. В. Калімуліна, О. Г. Квасова, О. О. Кнурова, Т. І. Олійник, Ю. І. Пассов, І. В. Попова, І. О. Сімкова, В. Л. Скалкін.).

Постановка завдання: проаналізувати проблему формуванням вмінь діалогічного мовлення з використанням інтерактивних методів на уроках англійської мови у молодших класах.

Виклад основного матеріалу. Зміст і структура діалогу зумовлені низкою мовних факторів, темою і метою, умовами, обставинами, суб'єктивними якостями (віком, темпераментам, ерудицією, інтересами, культурою поведінки, ступенем знайомства тощо).

Розрізняють такі види діалогу: побутовий, навчальний, художній, діловий.

Найпростішим є побутовий діалог. Він використовується у повсякденному спілкуванні, у невимушеній обстановці, під час щоденних бесід удома, в школі. Використання побутового діалогу є найбільш доцільним при навчанні діалогічного мовлення на уроках англійської мови. Розглянемо цей вид діалогу більш детально.

Йому притаманні:

– незапланованість;

– велика різноманітність зачеплених тем (особисті, соціальні, політичні тощо) і використання різних мовних засобів з емоційно-оцінним забарвленням;

– часті відхилення від теми;

– відсутність, як правило, цільових установок і необхідності певного рішення;

– самопрезентація особистості;

– розмовний стиль мовлення.

Вслід за Гарбуз М. В., в навчанні діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови виділяємо три етапи:

1. засвоєння учнями початкової школи діалогічних єдностей (діалогічна єдність – сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та змістовою завершеністю);

2. засвоєння мікродіалогів (мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних завдань учасників спілкування);

3. самостійне складання учнями початкової школи власних діалогів англійською мовою (власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів) [2].

Внаслідок того, що навчання діалогічного мовлення у початковій школі ще не досить розвинене з метою його інтенсифікації використовують інтерактивні методи навчання.

Слово *«інтерактив»* походить від англійського слова *«interact»* («inter» – взаємний, «act» – діяти). *Інтерактивний* – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь чим (наприклад, з комп'ютером) або з будь ким (людиною) [1; 84].

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності учнів. *Інтерактивність* при навчанні діалогічного мовлення можна пояснити як здатність до взаємодії, знаходження у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, у якому той, хто навчається, є учас-

ником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власно створюючи це.

М. Кларін, розглядаючи проблеми інтерактивного навчання, стверджує, що «це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка включає конкретні цілі, а саме створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання» [3; 176].

Ю. Фокін наголошує на тому, що: «Інтерактивні методи навчання орієнтовані на більш широку взаємодію учнів не тільки з вчителем, але й друг з другом і на домінування активності учнів в процесі навчання» [7; 224].

Ми погоджуємося з думкою М. Кларіна, який класифікує інтерактивні методи для навчання діалогічного мовлення за принципом активності:

• фізична (зміна робочого місця, виконання записів, малювання тощо);

• соціальна (ставлення запитань, формулювання відповідей тощо);

• пізнавальна (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми тощо) [6].

Розглядаючи питання форми інтерактивного навчання для формування вмінь діалогічного мовлення у початковій школі, слід зауважити, що О. Пометун і Л. Пироженко об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

• кооперативне навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум);

• колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «навчаючи – вчуся», «ажурна пилка»);

• ситуативне моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація);

• опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, «займи позицію», «дискусія») [5; 135].

Але ми вважаємо, що найбільш доцільними формами інтерактивного навчання діалогічного мовлення у початковій школі є робота в парах, мікрофон та рольові ігри.

Слід зазначити, що метою інтерактивного навчання діалогічного мовлення у початковій школі на уроках англійської мови є:

– створення комфортних умов навчання;

– відчуття учнем своєї успішності, інтелектуальної досконалості;

– побудова продуктивного освітнього процесу.

Виділяють такі ознаки інтерактивної моделі навчання:

• розширення пізнавальних можливостей учнів;

• високий рівень засвоєння знань;

• контроль за рівнем знань;

• учитель виступає в ролі організатора, консультанта;

• між учителем і учнями в колективі відбувається співпраця.

До інтерактивного навчання не можна ставитися як до універсального засобу розвитку вмінь діалогічного мовлення у початковій школі.

Метод інтерактивного (комунікативно-проблемного) навчання можна поєднувати з груповою роботою на уроці й застосовувати на різних етапах навчання діалогічного мовлення під час вивчення різних тем. Його можна застосовувати одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на практичному уро-

ці, присвяченому застосуванню знань, навичок та умінь, або як фрагмент повторювально-узагальнюючого уроку.

На власному досвіді, під час проведення пробних уроків, ми переконалися в дієвості даного методу. Хочемо запропонувати приклад використання інтерактивних методів навчання на уроці англійської мови під час вивчення теми «Shopping».

І. Інтерактивний метод **«Brain Storm» («Мозковий штурм»).**

Read a new poem and translate it.

Shoes and Boots

Shoes and boots, Try them on
Boots and shoes, Before you choose
Come and buy Shoes and boots,
The size you use. Boots and shoes.

Answer the questions:

1) Do you go to shop every day?

2) Modern life is impossible without shopping. Why do people like shopping?

І. Інтерактивний метод **«Excursion»** («Екскурсія»).

Клас ділиться на 2-3 групи. Від кожної групи потрібен 1 учасник – екскурсовод, інші – туристи. Кожен «екскурсовод» разом зі своєю групою готує екскурсію для інших. Даний метод має комунікабельну та інформаційну функції.

ІІ. **Group work (Робота в групах)**

Match the pictures with the words. (З'єднайте малюнки зі словами).

ІІІ. **Pair work (Робота в парах)**

Make the dialogue «Let's go to The Sweet Shop»

Висновки. Головною метою навчання англійської мови є формування в учнів початкових класів навичок діалогічного мовлення і оволодіння мовою як засобом спілкування. Виходячи з цього, можемо зробити висновок, що використання інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови в початковій школі є досить важливим аспектом. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення; відбувається також розвиток інтересу до вивчення англійської мови. Але потрібно пам'ятати, що використання цих методів потребує певної підготовки як вчителя, так і учнів.

Література:

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 84 с.

2. Гарбуз М. В. Формування навичок діалогічного мовлення учнів початкової школи на заняттях з англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/.

3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М.В. Кларин – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

4. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://confesp.fl.kpi.ua/ .

5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: Метод, посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.

6. М. М. Трачук. Інтерактивні методи навчання – запорука розвитку творчої особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pedkoledzh.cv.ua/ .

7. Фокин Ю. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Ю. Фокин – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

Синевич І. С.
викладач педагогіки
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Анотація: У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх педагогів у зв'язку з реформами, які відбуваються в освітньому просторі, необхідністю модернізації концепції початкової освіти, посиленням вимог до особистості педагога та його професійних якостей. Розкрито необхідність використання інноваційних педагогічних технологій навчання для формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в связи с реформами, которые происходят в образовательном пространстве, необходимостью модернизации концепции начального образования, усилением требований к личности педагога и его профессиональных качеств. Раскрыта необходимость использования инновационных педагогических технологий обучения для формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

Summary: The article considers a problem of future teacher's professional training due to the reforms which take place in educational space, necessity of the modernization of the concept of primary education, increased requirements to the teacher's personality and his professional quality. Solved a need for using innovative pedagogical technologies for organization of professional competence of future primary school teachers.

Постановка проблеми. Гуманізація системи освіти, перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно-орієнтованого навчання та виховання висуває підвищені вимоги до реформування професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, її подальшого оновлення та удосконалення.

Актуальність проблеми полягає в тому, що інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, як невід'ємній частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійній діяльності вчителя.

Перед вищими навчальними закладами України постало завдання перебудови системи педагогічної професійної підготовки таким чином, щоб уже в процесі навчання у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію педагогічної взаємодії, яка б відповідала принципам гуманності, демократизації, коли і вчитель, і учні є активними учасниками педагогічного процесу.

Сучасний етап пошуку напрямів удосконалення навчально-виховного процесу пов'язують з інноваціями. Пояснень сутності педагогічних інновацій чимало, і єдиної думки на цю проблему немає. Слід зауважити, інновації – це не тільки процес створення, поширення і використання нововведень у галузі педагогіки. Інноваційні поліпшення нарощуються поступово, обережно. На думку І.М. Дичківської, інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [2, с. 21].

Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покли-

кане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, А. Ніколстаін) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Суспільна потреба спонукає педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей і технологій, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду. Тому, на сучасному етапі з'явився новий напрям у теорії педагогічної освіти – компетентнісний підхід, у контексті якого реалізація змісту педагогічної освіти має забезпечити формування у майбутніх фахівців ряду взаємопов'язаних ключових компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної, етичної (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа).

Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів постійно перебуває у центрі уваги науковців. Вони розглядають різні аспекти професійної підготовки педагога. Так, в контексті методології підготовки майбутніх вчителів початкових класів розглядають науковці В. Борисов, О. Ганжа, В. Ільман, І. Кутнак, О. Острянська, І. Червінська.

Проблемам підвищення педагогічної майстерності й аналізу умов саморегуляції діяльності присвячені дослідження В. Гриньова, Л. Кайдаловата.

Активна увага дослідників приділена проблемам використання і удосконалення педагогічних технологій, що розглядалися в роботах Л. Бєкірова, І. Богданова, Л. Коваль, О. Снігур.

Л. Коваль наголошує, що до найважливіших концептуальних положень, на основі яких вибудовується модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування загальноосвітніх технологій, належать такі:

– модернізація дидактико-методичної системи навчання, що передбачає своєчасне реагування педагогічної освіти на інноваційні процеси, які відбуваються у початковій школі;

– упровадження технологічної підготовки учителя початкових класів як складного інтегрованого утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання;

– готовність майбутніх вчителів застосовувати загально навчальні технології в початковій школі, яка характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності і є результатом модернізації дидактико-методичної системи [4, с. 120].

Отже, проблема професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у наш час є особливо актуальною і вимагає більш детального вивчення.

Покладаючись на дослідження науковців, спробуємо обгрунтувати важливе значення освітніх інновацій у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Мета статті – виявити особливості впровадження інноваційних педагогічних технологій у вищій школі для формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У законі України «Про загальну середню освіту» учитель визначається як «особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психологічний стан

здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти».

Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати когорту таких учителів, які б не лише забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання, а й підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру її громадян.

Освіта є пріоритетною сферою розвитку сучасного суспільства. Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток науки і техніки, збереження і примноження культурних надбань.

Сьогодні у зв'язку з реформами, що відбуваються в освітньому просторі, зростає необхідність модернізації концепції освіти, посилюються вимоги до особистості педагога та його професійних якостей. Якісна професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів потребує нових підходів до питань формування їх методичної готовності та компетентності.

Під професійною підготовкою майбутніх вчителів початкової школи ми розуміємо сукупність психологічних і моральних якостей особистості, обсяг знань, умінь і навичок, оволодіння якими дає можливість фахівцям забезпечувати навчання дітей відповідно до вимог Державного стандарту початкової школи.

На нашу думку, за період навчання у вищому навчальному закладі студенти педагогічних факультетів мають набути відповідних фахових умінь і навичок: досліджувати педагогічні та психологічні факти і явища в їх системному зв'язку; логічно, послідовно формувати творче, аналітичне мислення, естетичний смак; активно застосовувати методи і прийоми навчання у практичній діяльності; вести наукові пошуки в галузі психолого-педагогічних і методичних дисциплін, використовуючи різноманітні методи наукового дослідження; розвивати потребу та вміння самостійно поповнювати свої знання з фаху, бути мобільним, «гнучким» до різних нововведень, тобто бути професійно компетентним, людиною інноваційного типу мислення та культури, здатною швидко адаптуватися до інновацій у соціумі.

Для того щоб керувати розвитком особистості, потрібно бути компетентним. Останнім часом поняття «компетентність», «професійна компетентність» стало використовуватися у педагогічній науці.

Компетентність ми розуміємо як категорію оцінну, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здатностей людини дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати рішення у проблемних ситуаціях, планувати і вдосконалювати дії, які призводять до успішного досягнення поставлених цілей.

На думку В. Сластьоніна, поняття «професійна компетентність педагога» виражає сукупність його теоретичної та практичної готовності до реалізації педагогічної діяльності [1, с. 19].

Звернемося до американських та британських вчених, що досліджували феномен компетентності. Американські дослідники відносять компетентність до індивідуальних якостей. Вони включають в компетентність вміння та навички щодо виконаної роботи. Британські дослідники розглядають компетентність ширше, ніж американські, і вважають, що це не тільки якості, які людина використовує у своїй професійній діяльності, але до них вони відносять і особистісні характеристики, якості характеру, спря-

мовані не тільки на досягнення кінцевого результату, але й на гармонійне спілкування в колективі.

Сучасні дослідники (Т. Браж, І. Зязун, В. Кричевський, А. Марков, В. Радул) розглядають професійну компетентність педагога, виділяючи психологічні, педагогічні та соціальні умови її становлення. Вони виділяють її як:

– сукупність професійних якостей;

– як складну одиничну систему внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, готовність до реалізації професійної діяльності і здатності діяти;

– як здатність реалізовувати на певному рівні професійні та посадові вимоги;

– як самоосвіта у професійній сфері;

– як стійка здатність до діяльності зі «знанням справи»;

– як здатність до актуального виконання професійної діяльності.

Як вказується у літературі професійна компетентність педагога включає такі компоненти:

1) спеціальна компетентність – підготовка до самостійної реалізації певних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї діяльності, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння за фахом;

2) персональна компетентність – здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній діяльності;

3) соціально-правова компетентність включає знання й уміння в галузі взаємодії з громадськими інститутами і людьми, а також здатності професійно спілкуватися і гідно поводитися;

4) екстремальна компетентність – здатність діяти у раптово ускладнених умовах, у надзвичайних ситуаціях [3, с. 22].

Проте, не можна не врахувати, що незалежно від форм діяльності вчителя компетентність в кожній з них складається з двох основних компонентів:

1) системи знань, яка визначає теоретичну готовність вчителя;

2) системи умінь і навичок, що становить основу практичної готовності вчителя до здійснення професійної діяльності.

Варто відмітити, що рівень професійної підготовки, конкурентоспроможність, мобільність, вміння працювати в колективі, логічно викладати свої думки, успішність у професійній діяльності показує рівень сформованості компетентності і в галузі оволодіння інноваційними технологіями. Це має велике значення для майбутніх вчителів, які стають гарантами формування інтелектуального, освіченого, комунікативного, морального й інтелігентного соціуму.

Рівні формування компетентності педагога являють собою щаблі, етапи його руху до високих показників педагогічної праці: рівень оволодіння професією, адаптації до неї, первинне засвоєння норм, менталітетів, прийомів, технологій; рівень педагогічної майстерності; володіння наявними в професії прийомами індивідуального підходу до учнів, методами передачі знань; здійснення особистісно-орієнтованого навчання; рівень педагогічної творчості.

Для того, щоб досягти певного рівня професійної компетентності, педагогічна діяльність вчителя повинна відповідати ряду критеріїв:

– об’єктивні критерії: ефективність педагогічної діяльності (основних її видів – навчальної, розвиваючої, виховної, а також допоміжних у праці педагога – діагностичної, колекційної, консультаційної, організаторсько-управлінської, самоосвітньої та ін.);

– суб'єктивні критерії: стійка педагогічна спрямованість, розуміння ціннісних орієнтацій професії педагога, позитивне ставлення до себе як професіоналу, задоволеність працею;

– процесуальні критерії: використання педагогом соціально прийнятих, гуманістично спрямованих способів, технологій у своїй праці;

– результативні критерії: досягнення в педагогічній праці результатів, затребуваних суспільством [4, с. 114].

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх вчителів – це перш за все накопичення знань, умінь і навичок практичної діяльності. Формування готовності студентів до практичної роботи спрямовано на підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності.

Формування досконалої педагогічної діяльності майбутнього педагога передбачає перш за все реалізацію таких принципів, як:

– формування у студентів потреби в роботі з молодшими школярами;

– позитивне ставлення до педагогічної праці;

– можливість самореалізації в педагогічній діяльності.

Зазначимо, зо педагогічна підготовка у вузі повинна здійснюватись як єдиний процес методологічного і технологічного дослідження студентами загальних і особливих стосунків у педагогічних ситуаціях, які нескінченно і безперервно змінюються в своїй детермінації.

Розробку, розповсюдження та застосування інновацій забезпечує інноваційна діяльність освітнього закладу, як одна з форм інвестиційної діяльності, спрямованої на вдосконалення й оновлення системи освіти.

З метою формування професійної компетентності та готовності майбутніх вчителів початкової школи до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес виділимо такі завдання викладача педагогічного вузу:

– ознайомити студентів з особливостями інноваційних процесів в освіті, з основними педагогічними технологіями та інноваційними технологіями для початкової освіти;

– поглибити знання студентів з педагогіки початкової школи;

– сформувати системне уявлення про особливості реалізації конкретних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу;

– виховувати в них глибоке переконання у тому, що в основі інноваційних перетворень у сфері освіти лежить перехід на гуманістичну освітню парадигму і особистісно-орієнтовані технології;

– виробити у студентів уміння обирати і педагогічно доцільно застосовувати інноваційні педагогічні технології в залежності від мети і завдань навчального процесу в початковій школі;

– формувати у студентів навички діяти відповідно до своїх професійних обов'язків у конкретних педагогічних ситуаціях; уміння використовувати набуті знання у практичній педагогічній діяльності [4, с. 118].

Введення у навчальний процес педагогічних інновацій дозволяє вирішити нагальні потреби у підготовці фахівця нового типу, адекватного вимогам сучасного суспільства, фахівця, який здатен шукати рішення у співпраці, в активному обміні інформацією.

Поняття «інновація» вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера – проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей.

Сучасна педагогіка трактує «інновації» як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем, прямим продуктом якого мажуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітнім процесом.

Однак, слід зауважити, що інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефективності, тобто чинники, які сприяють ефективному їх перебігу і розвитку. На нашу думку, можна виділити два чинники, що сприяють досягненню вершин професіоналізму у впровадженні педагогічних інновацій: суб'єктивний – талант і здібності людини; об'єктивний – якість отриманої освіти, самосвідомість, володіння дослідницькими методами, настановою на успіх та високий інтелект.

Досить часто інновації в педагогіці визначаються як цілеспрямоване внесення змін в освітню практику шляхом створення, засвоєння та розповсюдження новоутворень. У цьому аспекті слід навести думку Дж. Боткіна про те, що головна відмінність інноваційної освіти від традиційної полягає в такому розвитку всього потенціалу особистості, що робить її готовою до будь-якого, навіть непередбаченого майбутнього [4, с. 113].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в постійно обновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології.

У цьому значенні інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Інноваційні педагогічні технології належать до системи загального наукового і педагогічного знання. Вони виникли і розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства.

Таким чином, інноваційні педагогічні технології – це системні процеси цілеспрямованої дії на «студента», що направлені на задоволення всієї сукупності його потреб; це новостворені або вдосконалені педагогічні системи, що забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу.

Однак інноваційні педагогічні технології розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку, формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Тому, викладачі вищих педагогічних навчальних закладів повинні активно впроваджувати такі інноваційні технології в навчально-виховний процес: майстер-клас, інтерактивні семінари, сайт-курси, круглий стіл, «мозковий штурм», лекції з включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, конференції, ділові ігри, інтегровані заняття та ін.

Крім того, досить поширеним є розуміння інноваційної педагогічної технології як систематичного і послідовного

втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу.

Розглянемо класифікацію інноваційних педагогічних технологій, що найбільш часто використовуються на практиці.

Структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і розв'язання дидактичних задач на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів.

Інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію між предметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, занять, навчальних днів.

Ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час використання яких формуються уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, розв'язання педагогічних ситуацій і задач, комп'ютерні програми тощо).

Тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань, у тому числі за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань).

Інформаційно-комп'ютерні технології: це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо).

Діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня (учень-учитель, учень-автор, учитель-автор тощо). Діалогові форми вважаються найбільш поширеними серед інших сучасних технологій [6, с. 79].

Разом з тим, учитель не народжується новатором, він ним стає. Тому, процес підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності є певною стратегією дій, що базується на психологічній готовності майбутніх вчителів початкової школи, демократичному укладі життєдіяльності, ініціативі і лояльному ставленні до новацій.

Основним під час навчання вважається отримання суми теоретичних знань, при цьому недостатньо уваги приділяється практичному опрацюванню сучасних технологій навчання, ролі тренінгів при оволодінні технологією постановки і проведення уроків, використання діагностики рівня розвитку учня з одночасною оцінкою власних можливостей.

Як зазначають В.В. Химинець і М.Ю. Кірик носіями педагогічних інновацій можуть стати лише творчі особистості, які здатні до:

– рефлексії, що характеризує здібності педагога до самопізнання, самовизначення і осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності;

– саморозвитку, як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їх перетворення;

– самоактуалізації, як фактору безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей;

– професійного самовдосконалення, яке здійснюється шляхом самовиховання та самоосвіти [5, с. 156].

Висновки. Таким чином, з метою формування творчої особистості майбутнього вчителя, компетентного у питаннях навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління необхідно забезпечити достатній рівень інформаційної культури студентів; підвищувати ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження інноваційних технологій навчання; стимулювати інноваційну, творчу, пошукову діяльність; створювати інноваційно-творчу атмосферу взаємодії між учасниками процесу підготовки; формувати інноваційні здібності, а саме інноваційне мислення, уяву, тощо; удосконалювати управління підготовкою майбутніх фахівців; інтенсифікувати наукові дослідження та методичну роботу.

Література:

1. Ампілогова, Л. Професійно-педагогічна компетентність / Л. Ампілогова // Завуч. – 2012. – № 7. – вкладка.

2. Дичківська, І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Кремень, В.Г. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Товканець, Г.В. Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми: монографія / За заг. ред. доктора педагогічних наук Г.В. Товканець. – К.: Кондор-Видавництво, 2015. – 268 с.

5. Химинець, В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

6. Химинець, В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець, М.Ю. Кірик. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2008. – 344 с.

Сніжко А. О.
аспірант кафедри педагогіки, факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ВАЛЕОЛОГІЇ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ

Анотація: У статті розкривається вся періодика розвитку валеології як науки, починаючи свій розгляд з Київської Русі та закінчуючи сьогоденням.

Аннотация: В статье раскрываются вся периодика развития валеологии как науки, начиная свой рассмотрение с Киевской Руси и заканчивая сегодняшним днем.

Summary: In this article, all of Periodicals valeology as a science, since its review of Kievan Rus and ending with the present.

Актуальність дослідження. Проблема формування освіченої, фізично, психічно та соціально здорової особистості – одна із найбільш важливих та актуальних проблем сучасної національної школи. Актуальність валеологічної освіти студентської молоді на сучасному етапі зумовлена різким погіршенням показників здоров'я нації, особливо підростаючого покоління, необхідністю виховання усвідомленого ставлення до здоров'я, що неможливо без всебічного вивчення основ здорового способу життя шляхом використання різноманітних активних форм та методів у навчально-виховному процесі. Сучасний стан здоров'я населення України свідчить, що існує реальна загроза вимирання нації. Проблема збереження здоров'я підростаючого покоління була і залишається актуальною. Провідним фактором, який визначає здоров'я індивіда, є його ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих. Отримання знань з питання охорони здоров'я і здорового способу життя є важливим питанням сьогодення. Валеологічна освіта набуває особливої актуальності. Приорітет здоров'я над іншими цінностями життя повинен закладатися у свідомості людини змолоду. Тому завдання освіти 21 сторіччя пов'язані з формуванням, збереженням та зміцненням фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я студентської молоді.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Проблема розвитку валеології знайшла певне розкриття в працях: Е. Казіна, М. Романцова, А. Горшкова, В. Скуміна – валеологія як теорія і практика збереження та зміцнення здоров'я індивіда. Зміст і методи виховання здорового способу життя різних вікових групмолоді досліджувались Т. Бойченко, Г. Власюк, С. Кириленко, Т. Кириченко, С. Лапаєнко, А. Сватьєвим, С. Свириденко, С.Страшком, І. Чорнобаєм, С. Юрочкіною. Проблеми валеологічного виховання відображено у працях В. Вербицького, М. Гончаренко, Л. Ковбасенко, Р. Науменко, Г. Пустовіта, В. Рединої, А. Сиротенка, Т. Сущенко. «Валеологія як результат валеологічної освіти та виховання – І. Брехман, Г. Кривошеєва, А. Маджуга, О. Маргієва.

Мета: розкрити історичні аспекти розвитку валеології на терені України.

Київська Русь (IX – XIII ст.), а згодом і Галицько-Волинське князівство (XII–XIV ст.) були могутніми державними утвореннями з високорозвиненим виробництвом, освітою, медициною,

військовою справою. Про це свідчать літературні і фольклорні матеріали, національний ідеал здоров'я формувався через систему обрядів, повір'їв, порівнянь, приказок. Характерною особливістю світогляду населення було ототожнення ідеалу здоров'я рослинами, тваринами, природною стихією. Результати дослідження свідчать, що термін "здоров'я" дуже рано з'явився у писемних джерелах. Наприклад, руські княжичі надсилали половецькому хану Боняку побажання здоров'я (1140 р.), а посли половецького хана зичили здоров'я князю Святославу (1147 р.). У словнику давньоруської мови подано велику кількість слів, що характеризували фізичну підготовленість людини. В.Старков в своїх дослідженнях показав, що в ті часи цінувалися такі якості людини, як сила, швидкість, спритність, на комбінації яких можна побудувати практично всі рухи людини і таким чином описати її рухову активність. Є.Н. Приступа досліджував педагогічні аспекти народної фізичної культури українців. Предметом дослідження Я.В. Тимчака була військово-фізична підготовка в Україні IX–XVIII століть: порівнювалися системи військово-фізичної підготовки воїнів періоду Київської Русі та доби козаччини. В часи козацтва (1553-1775рр.) головним завданням при підготовці майбутніх козаків була підготовка фізично загартованих, мужніх воїнів, захисників рідного краю від чужоземного поневолення. Вільна, незламна людина була ідеалом козацької педагогіки. Водночас ці дослідження лише епізодично висвітлюють сутність фізичного виховання у Київській Русі. У 988 році відбулося хрещення Київської Русі. Прийняття християнства суттєво вплинуло на всі сторони життя давньоруського населення, у тому числі й на дотримання українцями здорового способу життя . Як говорить нам літопис, Володимир Мономах подав універсальну систему здорового способу життя, що включає: продуктивну трудову діяльність, психічне здоров'я, рухову активність, загартування, раціональне харчування, особисту гігієну [1].

З цілковитою впевненістю можна сказати, що свідомость давньоруського населення про здоровий спосіб життя, здоров'я і фізичні здібності мали надзвичайно важливе значення, забезпечували повноцінне життя, високопродуктивну працю та захист Батьківщини. Ідеал богатиря, який поєднує в собі високі моральні якості і фізичну досконалість, подано у фольклорних матеріалах, зокрема у билинах, веснянках та колядках. Прийняття християнства вплинуло на всі сторони життя давньоруського населення, у тому числі і на дотримання здорового спосібу життя.

Вперше термін «валеологія» був введений І. Брехманом у 1980р. Вчений зазначав, що валеологія (від лат. valeo – бути здоровим) – це наука побудована на основі профілактико-оздоровчій медицині, а також на різних методиках збереження та укріпленнях здоров'я. У 90-ті роки був повністю сформований термін валеології як наука про індивідуальне здоров'я людини, наука про генетичні і фізіологічні резерви організму, що забезпечують стійкість фізичного, біологічного, психологічного, соціокультурного розвитку і збереження здоров'я людини в умовах впливу на нього мінливих чинників зовнішнього і внутрішнього середовища [2]. На думку І. Брехмана, предметом валеології є здоров'я людини як категорія якості життя, обумовлена фізіологічними механізмами, умінням адаптуватися до умов середовища, здатність до самоорганізації, саморозвитку і самозбереження. Спільно з профілак-

тичною медициною валеологія вносить свій внесок у вирішення однієї з глобальних проблем сучасності – збереження і зміцнення здоров'я людини.

С.М. Павленка та С.Ф. Олейника сформулювати положення про механізми здоров'я та способи впливу на них. В 60-ті роки XX ст. вони обгрунтували науковий напрям, що отримав назву «санологія». Санологію визначали як «загальне учення про протидію організму захворюванню»

М.В. Ломоносов (1711-1765) спеціально здоров'ю присвятив 2 своїх роботи –це переклад статті «Про збереження здоров'я» акад.Г.В.Крафта , в якій він виступає як співавтор і описує взаємний вплив психіки («душі», «розуму») і тілесних проявів та трактат «Про розмноження і збереження російського народу». Окрім того в його інших роботах зустрічаються гігієнічні поради, медичні спостереження представляють великий інтерес з проблем здоров'я.

М.Я.Мудров в написаних своїх працях (1776-1831) вказував на пріоритет профілактики в медицині. П.Ф.Лесгафт (1837-1909) відомий російський анатом і педагог, а також засновник наукової системи фізичного виховання і лікарського контролю у фізичній культурі, творець теорії фізичної освіти вважав, що в основі здоров'я лежить принцип єдності фізичного і розумового розвитку.[3]

С.М. Громбах (1909 – 1987) – відомий вчений, основоположник сучасної концепції гігієни дитинства та її теоретик, був одним з ініціаторів створення Інституту гігієни дітей і підлітків у Москві.

І. В. Давидовський! 1887-1968) – засновник школи загальної патології та ідеї первинної профілактики (пріоритетом медичного уваги має бути здорова людина); вперше заявив про необхідність пошуку «факторів стійкості» і створення «етіології здоров'я». В тій чи іншій мірі проблем індивідуального здоров'я стосувалися И.М. Сеченов, С.П. Боткин, И.И. Мечников (мова «Про цілющі сили організму» на з'їзді природознавців і лікарів, 1883), І.П. Павлов, І. А. АршавськийУ новітній час заслуговують згадки Н.А. Семашко, нарком охорони здоров'я СРСР, що багато зробив для профілактики інфекційних захворювання; В.П. Казначеєв, що обгрунтував роль здоров'я в економіці; М.М. Амосов, хірург, серед наукових робіт якого-книга «Роздум про здоров'я» і оздоровча система («система навантажень і обмежень»), представники військової медицини – Г.Л. Апанасенко, Р.М. Баевскій (70-ті р.р.), що займалися медичним забезпеченням водолазів, космонавтів і оцінкою «фортеці» їхнього здоров'я, які розробили принципи діагностики на межі норми і патології та ін[4].

Другим після Владивостока центром розвитку валеології став Київ, де формування валеологічного напряму було пов'язано із спортивною медициною і де 1985 р. на виїзному засіданні Бюро Наукової Ради АМН СРСР «Медичні проблеми фізичної культури та спорту» вперше було представлено модель для оцінки рівня соматичного здоров'я індивіда (Г.Л.Апанасенко). В моделі використовувались прямі показники, що відкривало перспективу її застосування в широкомасштабних профілактичних та оздоровчих заходах. Того ж року статтю Г.Л. Апанасенка з цієї проблеми опублікував журнал «Гігієна і санітарія». Перший навчальний посібник з медичної валеології для студентів з'явився в Алтайському медичному інституті (м. Барнаул, 1989), де при кафедрі нормальної фізіології було створено відповідний курс (професор В.П. Куликов).

Україна активно сприяла світовій тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту. Серед найважливіших стратегічних завдань національних програм «Освіта (Україна XXI століття)» і «Діти України» були визначені всебічний розвиток людини і становлення її духовного, психічного,фізичного здоров'я. Починаючи з 1994 року Україна взяла участь у міжнародному проекті «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» .[5]

За даними сучасних досліджень проведених науковими центрами різних країн, здоров'я людини приблизно на 8-10% залежить від медицини, на 15-20% – від стану довкілля (екологічного фактору), на 18-20% від біологічних факторів (спадковості) і близько 50-58% від способу життя люлини. Від так саме спосіб життя – найбільш потужний фактор, що визначає здоров'я людини. Ось чому головною метою валеології є оздоровлення людини шляхом залучення її до здорового способу життя.

Н.М. Амосов у своїх «Роздумах про здоров'я» наголошував, що у більшості хвороб винна не природа, не суспільство. а тільки сама людина; найчастіше вона хворіє від лінощів та жадібності, а іноді від нерозумності. Не покладайтесь на медицину. Вона непогано лікує багато захворювань, але не може зробити людину здоровою. Поки що вона не здатна навіть навчити людину як стати здоровою. Більше того: потрапити в полон до лікарів, часом вони схильні перебільшувати слабкості людини та могутність своєї науки, створюють у людей уявні хвороби і видають векселі, які не можуть оплатити. Щоб стати здоровим, потрібні власні зусилля, постійні та значні. Замінити їх не можна нічим.

Висновки.

Сьогодні в Україні перед педагогами актуальною залишається проблема боротьби за збереження здоров'я нації. Здоров'я наших дітей – суспільне багатство. Нині формується нова стратегія сучасної української школи, в якій здоров'я розглядається як необхідний компонент освіти. Основна мета валеологічної освіти в Україні – збереження і зміцнення здоров'я українського народу шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості. Звідси важливим завданням освітян є навчання валеологічної культури школярів, здатних нести відповідальність за своє здоров'я і здоров'я оточуючих людей.

За роки незалежності України зроблено суттєві кроки в розбудові національної системи освіти, що відкрило для освітян можливість ввійти в світовий педагогічний простір, залучитися до передових технологій управління навчально-виховним процесом, переглянути і збагатити свій досвід в галузі формування, збереження і зміцнення здоров'я школярів.

Література:

1. Лозко Г. С. Українське народознавство. – К., 1995. – 368 с.
2. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье.-Л.,1997.-125с.
3. Наулко В. І. Культура і побут населення України. – К., 1993. – 288 с.
4. Українська етнологія. За ред.. В. Борисенко. – К., 2007. – 400 с.
5. Українське народознавство / За ред.. С. П. Павлюка. – К., 2006. – 568с.

Степаненко К. Ю.
студентка
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація: У статті розглянуто питання формування флексичних навичок на уроках англійської мови у початковій школі.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос формирования лексических навыков на урока английского языка в начальной школе.

Summary: The author of the article examines the problem of formation of lexical habits at English lessons at primary school.

Постановка проблеми. Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Тому лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу. Упродовж багатьох десятиліть науковці досліджували проблему навчання лексичного матеріалу. Але це питання й до сьогодні залишається актуальним. Адже успішне оволодіння іноземними лексичними одиницями одна з найважливіших умов засвоєння мови. У той же час існують великі труднощі щодо накопичення лексичного матеріалу. Одна з причин цього – безмежність мови, її словникового складу. Для досягнення досить швидких результатів необхідно обмежити обсяг лексичного матеріалу, який вивчається, ретельно вибирати перспективні напрями засвоєння мови.

Як фундамент середньої освіти початкова школа має створювати належні умови для оволодіння учнями лексичними одиницями. Учитель повинен використовувати такі методичні прийоми, які будуть ефективними на кожному етапі розвитку лексичних навичок іноземної мови. Потреба швидко і якісно оволодіти лексичними навичками викликала пошук нових форм і методів навчання. Формування основних і базових навичок з англійської мови є одним із завдань школи.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню теорії і практики роботи з лексичним матеріалом присвятили свої праці: І.В. Рахманов, ІІІ. Амонашвілі, В.І. Шепелєва, Г.І. Мокроусова і Н.Ю. Кузовлєва та інші вчені.

Постановка завдання: розглянути проблему навчання лексичних одиниць у початковій школі на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Згідно позицій школи Г.В. Рогової, виділяються три компоненти змісту навчання англійської мови: лінгвістичний, методологічний і психологічний. Необхідно помітити, що, говорячи про одиницю навчання лексики, ми не обов'язково маємо на увазі окреме слово [5, 34].

Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням» (тобто таким, яке не змінюється у мовлення) [7, 37].

Методологічний компонент змісту навчання лексиці включає необхідні роз'яснення пам'ятки й інструкції з використання друкованих словників, форм ведення індивідуальних словників і карток з новою лексикою, про способи реорганізації й систематизації вивченої лексики. Це ті знання й уміння, які дозволять учню працювати над лексикою самостійно й незалежно від зовнішніх умов.

Практично всі вчителі наполягають на веденні учнями словників. В англійській мові є два слова, які відповідають українському слову «словник», як «dictionary» й «vocabulary». Учні записують тільки, вивчені, відомі їм слова, а значить становлять власні «вокабуляри», а не словники в справжньому змісті слова. У деяких школах, викладачі вимагають ведення учнівських «вокабулярів» за абеткою, але методика роботи над таким словником ще не повністю опрацьована і розроблена [3, 28-29].

Головним завданням вчителя на цьому етапі є перевірка цих словників, адже в них учні допускають помилки в правописі та перекладі слів. Досвід показує, що 99% учнівських словників містять стовпчики: іноземне слово, транскрипція й український переклад. Середня, як правило, пустує. Грамотніше було б сьогодні замінити колонкові транскрипції, на стовпчик із синонімами, антонімами, словосполученнями й реченнями з вивченими словами.

По-перше, тому що транскрипцію треба вміти читати, а писати її учням просто необов'язково. Якщо, попрацювавши з новим словом протягом ряду уроків, ваш учень не зможе правильно його озвучити, то це дає вчителю інформацію до міркування. По-друге, саме вживання слів (тобто управління, облік коннотативних значень і типових коллокацій) має як найбільший інтерес, так і найбільшу складність для учнів [6, 36].

Потрібно згадати, як ведуть словники самі вчителі, і подумати, як це робити найбільше ефективно. Адже те, що добре й корисно для вчителів у вивченні іноземної мови, добре й для їх учнів. У Європі сьогодні спостерігається цікава тенденція. Багато вчителів іноземної мови раз у п'ять років починають вивчати нову іноземну мову. Це робиться головним чином для того, щоб поставити себе на місце учня побачити всі ті складності, з якими він зіштовхується.

Повертаючись до форми ведення словників, хотілося б відзначити ще один важливий момент. Якщо слова в індивідуальних словничках довгий час не використовуються в результаті забуваються учнями. Слова потрібно періодично повторювати, тобто проводити їхнє перегрупування й реорганізацію. Цьому повинен навчити вчитель, це частина його професійного завдання. Педагог повинен вкласти ці навички самостійної роботи в руки учнів.

Можна взяти будь-який вивчений іменник і позмагатися, хто підбере найбільшу кількість прикметників і дієслів, пов'язаних з ним за змістом. Те ж саме завдання, але вже із прикметником або дієсловом повністю міняє підбір слів. Вигадати асоціативні схеми на різні теми або ситуації й підбирати до них слова, або ж малювати картинки (кімнату з меблями, людину в конкретній ситуації) і підписувати словами всі деталі, які ви можете виділити, назвати.

Психологічний компонент змісту навчання лексиці пов'язаний із проблемою лексичних навичок й умінь. Професором Р.К. Міньяр-Белоручев визначає сутність лексичної навички як:

1. здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовного завдання;

2. включати його в мовний ланцюг.

Для цього потрібно згадати, що слова існують у нашій пам'яті не ізольовано, а включені в складну систему лексико-семантичних відносин, яка інтегрує два типи структурних відносин на рівні лексичної одиниці – догматичні й синтагматичні.

Синтагматичні зв'язки – це рівень лінійного розгортання, рівень синтагми, з'єднання слів у словосполученні й речення. Синтагматичні асоціації, характерні для молодших школярів, які зв'язують слово «склянка» зі словом «молоко», а прикметник «гарна» зі словом «дівчинка». З 9-10 років переважним стає категоріальне мислення, а отже, і парадигматичні зв'язки, коли «гарний» починає асоціюватися з «поганим», а «склянка» з «кухлем».

Парадигматичні, або вертикальні, зв'язки слів включають не тільки формальний рівень лексико-граматичних парадигм (тобто на рівні різних форм слова), але й семантичні поля й мікросистеми, куди входять синоніми, антоніми, інші слова близькі за контекстом.

Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. За визначенням С.Ф. Шатілова, «лексичні мовленнєві навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови».

Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок.

Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду діяльності необхідно сформувати такі види навичок

Щоб формувати лексичні навички, потрібно, як мінімум знати, що це таке, на основі яких механізмів вони функціонують. По-перше, згадати лексику підсвідомо. По-друге, миттєво сполучити дану лексичну одиницю з попередньою або наступною, а сполучення це повинне бути не просто правильним лінгвістично, але й тотожним мовному завданню в даній ситуації.

Оволодіння іноземною лексикою можна уявити як певну послідовність дій зі сприйняття лексичних одиниць, ознайомлення з їх змістовою стороною, їх осмислення, запам'ятовування, а також набуття навичок вживання й розпізнавання лексичних одиниць в мовленні. Розрізняють акт ознайомлення зі словом і процес його засвоєння. Акт ознайомлення передбачає одночасну подачу форми лексичної одиниці (її слухового, артикуляційного, зорового та рукомоторного образу) та її значення, що зумовлює появу у свідомості студента потрібних асоціацій між матеріальним і смисловим планами слова або словосполучення. Акт ознайомлення є короткотривалим, а процес засвоєння – досить довготривалим процесом.

Вслід за Білан Н.М. цілеспрямоване засвоєння лексичного запасу слів включає такі етапи:

1) хорове повторення слів та словосполучень за вчителем;

2) запис необхідних для засвоєння словосполучень у словники;

3) хорове читання нових словосполучень із подальшим поясненням їх

значень;

4) домашнє завдання: користуючись словником, перекласти слова та словосполучення, виписати їх з транскрипцією і перекладом у словнички та запам'ятати значення;

5) письмові вправи на закріплення слів та словосполучень;

6) контроль – фронтальний або в парах;

7) включення лексики у процес читання [2].

Висновки. Таким чином, лексичний матеріал іноземної мови – це словниковий запас, той розмовний мінімум, яким учні початкової школи повинні володіти. Завдання вчителя у цьому випадку – донести до учнів, засвоїти і закріпити якомога більше лексичних одиниць для того, щоб вони могли використовувати їх у подальшій практиці спілкування.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка школьниками. Иностранная литература в школе / Ш. А. Амонашвили. – М., 1986 – № 2. – С. 26-27.

2. Білан Н.М. Засовєння лексичного матеріалу на заняттях з іноземної мови. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: //intkonf.org/bilan-n-m-zasvoennya-leksichnogo-materialu-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi/.

3. Бабенко Т. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі / Т. В. Бобенко. – К.: Знання-Прес, 2005. – 235с.

4. Биркун Л. В. Комунікативні методи та матеріали для викладання / Л. В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – 407с.

5. Казачнер О. С. Сучасні форми і методи навчання англійської мови / О. С. Казачер. – К.: «Основа», 2010. – 112с.

6. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 340 с. 19

7. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2004. – 345с.

8. Раман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / С. В. Раман. – К.: Ленвіт, 2005. – 500с.

9. Резько В. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Резько. – К.: Генеза, 2007. – 136с.

Степура І. В.
старший лаборант лабораторії когнітивної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕЛЕВІЗІЙНО-СУПУТНИКОВОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ЯК БАЗИСУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РОБОЧОГО МІСЦЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація: У статті розповідається про технічну організацію телевізійно-супутникової лабораторії яка може бути використана для гуртkової та експериментальної роботи в навчальному закладі та організації робочого місця системи дистанційного навчання.

Аннотация: В статье рассказывается о технической организации телевизионно-спутниковой лаборатории, которая может быть использована для кружковой и экспериментальной работы в учебном заведении и организации рабочего места в системе дистанционного обучения.

Summary: The article describes the technical organization of television-satellite laboratories that can be used in circle and experimental work at schools and for organization of distance learning workplace.

Постановка проблеми. Розгорнута в навчальному закладі телевізійно-супутникова лабораторія вирішує два завдання – формування професійних навичок для відповідних технічних спеціальностей та активізація творчої роботи в гуманітарної галузі. В цій статті ми хочемо зупинитися на деяких техніко-організаційних питаннях роботи такої лабораторії. Про цю проблему багато пишуть Г.Г. Галустов, С.Н. Мелешкин, І.В. Сидько, І. Сальник [1–4].

Отже **метою** нашого дослідження – є пошук та вивчення можливого лабораторного оснащення для телевізійно-супутникових лабораторій різного спрямування для цілей освіти.

Основний виклад. Зниження цін на телеобладнання та апаратні компоненти ЕОМ дозволяє як організовувати самостійні зйомки мультимедійних матеріалів,так і комфортно вивчати принципи аналогового та цифрового мовлення за допомогою стандартизованої комп'ютерної техніки таких як телевізійні та радіотюнери, супутникові карти тощо. Їх нині багато на ринку і вони можуть слугувати прекрасним лабораторним обладнанням. Саме масові прилади використовують в відомому курсі проф. Г. Галустова. Використовуючи напрацювання радіоаматорів та ентузіастів супутникового прийому він створив цикли лекцій та практичних робіт де студенти можуть «на пальцях» відчути базові принципи зв'язку, ТБ тощо.

Телевізійний тюнер. Базовий прилад для дослідження принципів телевізійного зв'язку (та більш ширше сучасних мультимедійних технологій) є телевізійний тюнер (ТВ-тюнер). Це комп'ютерна карта, що приєднується до персонального комп'ютера за допомогою інтерфейсів (USB, PCI, PCI Express та PCMCIA). ТВ тюнер, в залежності від конструкції, приймає аналогове та цифрове ТБ в середовищах ефірного, кабельного та супутникового поширення сигналів. Поширені в СНД

тюнери будувалися на наборах мікросхем Philips (NXP) и Conexant. Аналогові тюнери підтримали стандарти кольоровості (PAL, SECAM, NTSC) у поєднанні з стандартами розгортки (360 р, 720 р, 1080 р, 2160 р). Приймач цифрового ефірного ТБ підтримує цифрові стандарти передачі даних та ТБ: DVB–T/T2 (за кордоном також ATSC, ISDB–T, DTMB). Кабельні тюнери підтримують комбінацію аналогового стандарту кольоровості та цифрового стандарту DVB–C . Супутникові ТВ тюнери приймають сигнали в стандартах DVB–S та S2. Зовнішні цифрові ТВ-тюнери, що підключаються виключно до монітора або телевізора і не мають комп'ютерних відеовходів для «транзиту» сигналу є ресиверами цифрового телебачення. Натомість зовнішній комп'ютерний тюнер можна включити в «розрив» між комп'ютером (відеокартою) та монітором (з DVI або VGA входом); при цьому підтримка з боку операційної системи не потрібна, але й зберегти (записати) дані на диск неможливо. Зовнішні тюнери треба розрізняти від пристроїв з інтерфейсом USB, які мають повний функціонал та мають бути підтримані ОС.

Більшість тюнерів підтримують роботу з ОС Windows, але існують програми, що підтримують роботу з деякими ТВ-тюнерами на платформах Linux (наприклад, XawTV, XdTV, Tvtime, bttv), OS / 2 (Emperoar , T & V HappyPlayer, TV Show) тощо. Як правило, програмами для цих ОС на ПК підтримують пристрої з інтерфейсом PCI. Існували ТВ-тюнери суміщені з відеокартою. Деякі ТВ-тюнери додатково оснащуються апаратною підтримкою стиснення відео для форматів MPEG–1, 2; H.264 для вивільнення ресурсів центрального процесора. Іноді в систему встановлюють два ТВ-тюнера (або дуальний тюнер – два приймача на одній платі), для того щоб одночасно дивитися один канал і записувати інший. Для професійних та навчальних цілей зручніше працювати саме з комп'ютерними тюнерами, а не з побутовими пристроями, бо всі налаштування виведені на монітор комп'ютера, їх можна зберігати, маніпулювати настройками за допомогою клавіатури і миші, що особливо важливо, якщо телевізійно-супутникова система використовується для лабораторних занять чи інших професійних цілей (редагування, монтаж, озвучення, перекодування з формату у формат).

Супутникові карти використовуються в навчальному процесі наступним чином: для безпосереднього перегляду (прослуховування) та запису програм; для вивчення властивостей апаратури зв'язку в рамках лабораторних робіт; для доступу в інтернет через супутник, і звідси в більш вузькому сенсі – для організації робочих місць в системі дистанційного навчання. При роботі в глобальній мережі через супутникового провайдера, DVB-карта працює як мережева плата і як приймач сигналу з супутника (DVB–тюнер) одночасно. DVB–карта має MAC–адресу та спеціальне програмне забезпечення. «Історичні карти» з яких починалося прийом ТБ або інтернету на комп'ютері років 15 тому назад показані на рис. 1. Це SkyStar–1 – велика та коштовна плата з апаратним фільтром і декодером MPEG–2. SkyStar2 – напівпрограмне рішення. Ця карта побудована на одному чіпі B2C2 FlexCopII, що містить в собі PCI міст і демультиплексор. Вона не має MPEG–2 декодера, тому при відтворенні відео використовуються ресурси центрального процесора.

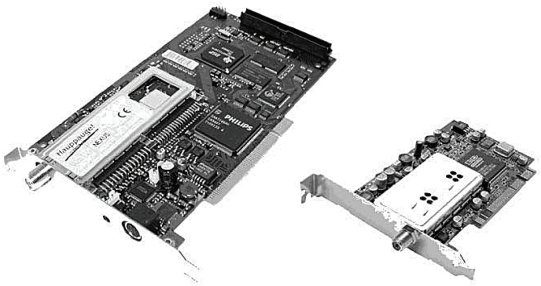

Рис. 1. «Історичні карти» що використовувалися для організації відеоконференцій та дистанційного навчання: апаратний тюнер Hauppauge SkyStar–1 (зліва) та більш дешева програмна карта SkyStar2. (праворуч)

На рис. 2 подано загальний вигляд програми для перегляду ТБ-DVB Viewer. Для потреб вивчення систем та принципів зв'язку особливо зручні докладні налаштування антени та приймача, що керуються мишою та клавіатурою комп'ютера. Вони містять встановлення частот, символьної швидкості, поляризації, коригуючих коефіцієнтів; також можна змінювати параметри конвертора, параметри пошуку каналів тощо (Рис. 3). Все виглядає дуже наочно.

Супутниковий зв'язок і освіта. Супутниковий зв'язок є умовою проведення віддалених конференцій, тобто організації дистанційного навчального процесу. Незважаючи на дорожнечу оренди супутникових каналів зв'язку, при великих відстанях між точками прийому (філіями, навчальними закладами, НДІ, консультативними центрами тощо) або слабкістю наземної інфраструктури, використання космічних технологій має безумовний сенс. Особливо корисні властивості супутникових технологій розкриваються при передачі відео (як відеофайлів, таки і власне відеоконференцій, семінарів). Як правило центральна наземна станція супутникового зв'язку (телепорт) мережі VSAT знаходиться в великому місті, навчальному, науковому або адміністративному центрі.

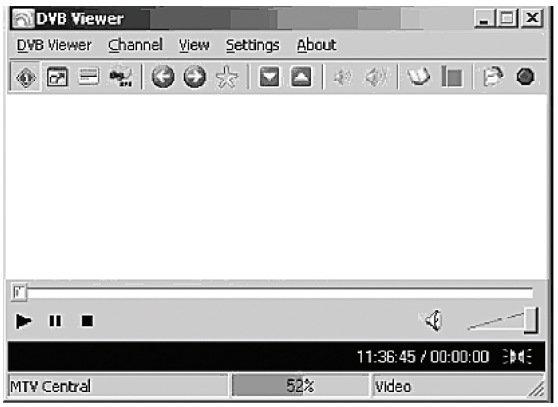

Рис. 2. Головний екран програми DVB Viewer

Якщо центральний офіс організації-мовника знаходиться недалеко від передавальної станції (телепорта), то організація стійкого широкосмугового інтернету для зв'язку дається відносно легко. Всі дані які «піднімаються» на супутник виявляються доступними по всій зоні обслуговування космічного літального апарату. Картинка (чи дані), що передається з центрального офісу, може одночасно прийматися у всіх філіях (аудиторіях, школах тощо), скільки б їх не було. Якщо говорити мовою ІТ-фахівців, передача методом односпрямованої (unicast) або багатоадресної (multicast) передачі все одно, через супутник здійснюється методом широкомовлення – broadcast. У звичайному «наземному» Інтернеті таке неможливо: наприклад, пакети відео, надіслані з центрального офісу в три філії методом multicast прийдуть до них з трьох мереж різних операторів, кожному з них треба окремо заплатити за вхідний трафік. А передача методом unicast і зовсім зажадає триразової відправки пакетів, кожній філії окремо. Це фізична особливість супутникової мережі, завдяки якій

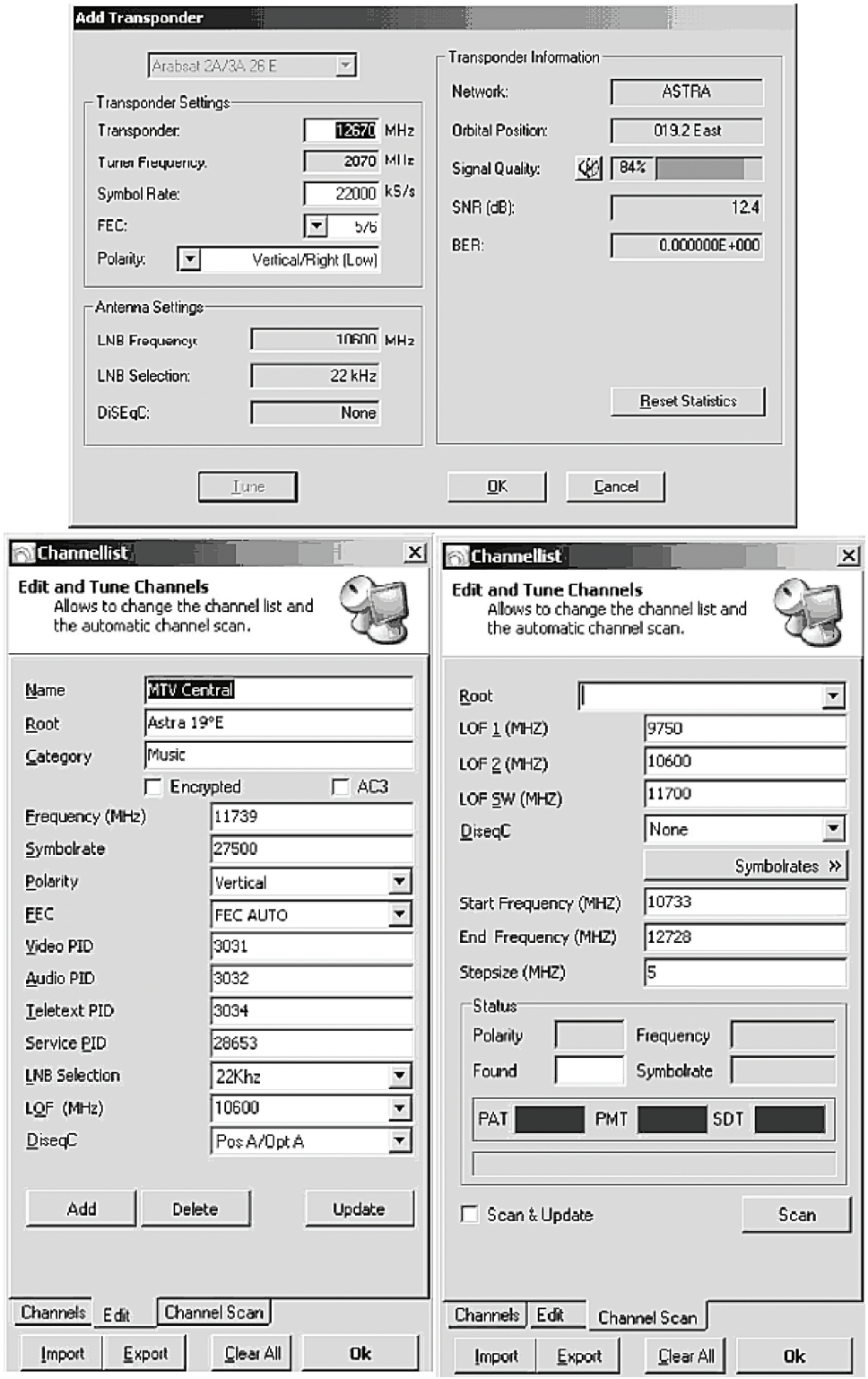

Рис. 3. Додавання супутникового передавача (зверху) та налаштування прийому каналів (знизу) за допомогою меню програми DVB Viewer

навіть «юнікастову» трансляцію може приймати необмежена кількість абонентів. У філіях встановлені абонентські станції мережі супутникового зв'язку VSAT з топологією «зірка» (Star). Таке підключення дозволяє при наявності відповідних технічних засобів проводити відеоконференції: Точка-точка (відеодзвінок), точка-три точки (селекторна нарада), Точка-три точки + мовлення в Інтернеті (прес-конференція). Слід зауважити, що необхідна смуга супутникового каналу зв'язку практично не залежить від кількості учасників відеоконференції. Зображення» з центрального офісу транслюється на місця постійно, а в центральну студію передається в будь-який момент часу тільки один потік даних, два або три зображення з місць (в залежності від кількості активних учасників). Спостерігачі можуть стежити за конференцією в Інтернеті, але якщо мережа супутникового зв'язку сумісна з стандартами DVB–S або DVB–S2, можна спостерігати відеоконференцію не маючи підключення до Інтернет. Досить встановити комплект «супутникового Інтернету» – приймальню супутникову антену і комп'ютерну картку (або зовнішній приймач). Центральна студія може самостійно передавати сигнал на супутник за допомогою власної передавальної станції (двонаправлений супутниковий інтернет), але це коштовно. Технологія, відома як «однонаправлений супутниковий інтернет» (IP–DVB) широко використовується в системах дистанційної освіти – для трансляції лекцій та семінарів (Рис.4). Нею користуються спеціалізовані навчальні заклади дистанційного навчання (такі як НТТУ КПІ, МАУП, Україна; СГА, Росія, тощо). Організатор супутникового навчання орендує приміщення, встановлює відеосервер, трансляція відбувається за протоколом IP в Інтернет по наземній лінії до передавача сигналу на супутник – телепорту, далі перекодування даних в стандарт DVB (Digital Video Broadcasting), а потім в загальному потоці даних сигнал «піднімаються» на супутник. Далі супутниковий провайдер роздає сигнал необмеженому числу користувачів оснащених відповідним обладнанням – DVB–картою. Зворотній зв'язок забезпечується за допомогою наземного інтернету.

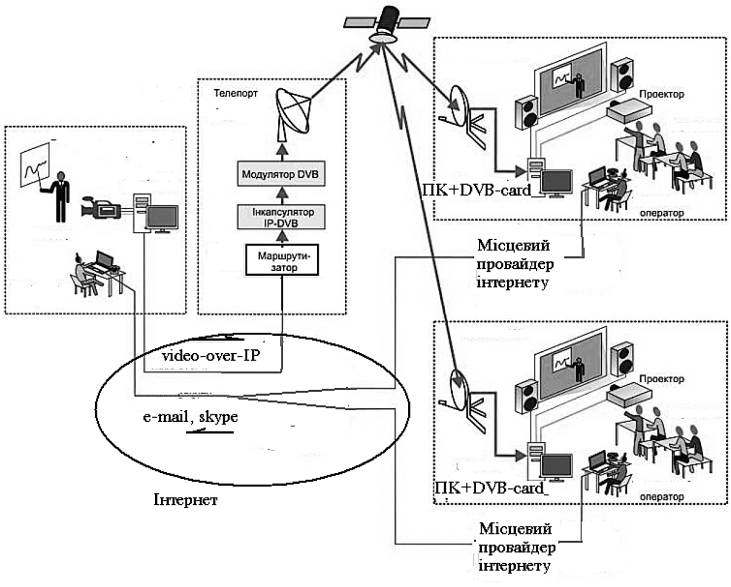

Рис. 4 . Супутникова відеоконференція в системі освіти (адаптовано з [6])

Висновки. Доступні комп'ютерні пристрої для прийому телесигналу, аудіо та відео карти можуть бути з успіхом використані для організації як творчої роботи в навчальному закладі так і для організації лабораторних робіт з метою підвищення предметних компетентностей з фізики у системі про-

грам різних рівнів. В статті накреслено загальну модель системи дистанційного навчання, побудованого на апаратурі телевізійно-супутникового зв'язку. Лабораторне обладнання може бути використано для організації робочого місця для доступу до кореспондентських технологій (семінари, лекції, тощо).

Література:

1. Галустов Г.Г. Руководство к лабораторной работе "Исследование процесса сжатия видеосигнала аппаратными средствами видеопроцессора PHILIPS SAA6752HS» / Г.Г. Галустов, С.Н.Мелешкин, И.В. Сидько. – Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2014. – 30 с.

2. Галустов Г.Г. Руководство к лабораторной работе "Исследование телевизионной камеры на ПЗС» по курсам "ТВ», "Основы ТВ», "Промтелевидение» / Г.Г. Галустов, С.Н.Мелешкин, И.В. Сидько. – Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2013. – 46 с.

3. Пінчук О. П. Предметна компетентність з фізики у системі спеціальних компетентностей учнів загальноосвітніх начальних закладів / О. П. Пінчук. // Зб.наук.пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Сер. педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип.17. – с. 156–159.

4. Сальник І. Проблеми використання електронних засобів навчального призначення в системі шкільного фізичного експерименту / І. Сальник // Психол.-педагогічні проблеми сільської школи.– 2014. –Вип. 48. – с. 138–143.

5. Стивенсон Д. Спутниковое телевидение в вашем доме / Д. Стивенсон; под. ред. Данилина А.А. – 5-е изд.– М. : ДМК, 2010.– 432 с.

6. Типичные примеры использования спутниковой связи на предприятиях с разветвлённой сетью филиалов [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.satcomservice.ru/solnet.html)

Тарасюк А. Е.
студентка
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація: Автор статті дає визначення поняття методу проектів та доводить ефективність його використання на уроках англійської мови у початковій школі.

Аннотация: Автор статьи дает определение понятия метода проектов и доказывает эффективность его использования на уроках английского языка в начальной школе.

Summary: The author of the article gives the definition of the method of projects concept and proves its efficiency at primary school English lessons.

Постановка проблеми. Кожен навчальний предмет має свою специфіку і передбачає застосування конкретних, при чому різноманітних засобів і методів, вибір яких залежить від навчальної мети. Сьогодні під час вивчення англійської мови у світовій освітній практиці провідними є діяльнісний, особистісноорієнтований та компетентнісний підходи, тому важливим стає не наявність у дитини певного багажу знань, особистих якостей та здібностей, а й здатність застосовувати ті чи інші компетентності в житті. Реалізація цього завдання можлива в процесі використання інтерактивної методики, в межах якої можна розглядати метод проектів, який дозволяє реалізувати компетентнісний підхід. Найширше поле роботи для прояву власних здібностей дає метод проектів, який більшою мірою направлений на розвиток особистості учня через активну пошукову діяльність, аніж засвоєння вже відфільтрованого та поглибленого вчителем матеріалу. За твердженням Ю.В. Момот для педагогів-практиків проектне навчання має велику цінність як засіб переходу від освіти до прагматичного, діяльнісного і особисто-зорієнтованого підходів у навчанні [1, 184].

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом з'являється багато наукових праць, у яких сутність методу проектів досліджується різносторонньо. Дослідниками цієї проблеми є: Г.О. Руських, Є.С. Полат, О.І. Пометун [2, 192] (робота над проектами в урочний час); Є.С. Цикало, А.М. Чайка(використання цього методу у позаурочний час), О.М. Ворожейкіна, А.Г. Капля (проектна діяльність у початковій школі). Але, не зважаючи на ґрунтовні відкриття та рекомендації щодо методу проектів, методика його використання на уроках англійської мови у початкових класах недостатньо розроблена.

Тому **метою** статті є довести ефективність використання методу проектів на уроках англійської мови у початковій школи.

Виклад основного матеріалу. Дослідивши аналіз становлення методу проектів, робимо висновок, що підходи до його сутності були різними. Наприклад, зарубіжні педагоги (Д. Дьюї, У. Кілпатрик) основну мету вбачали у виробленні індивідуальної просторової реакції школяра на ситуацію. В той час, коли в радянських школах відбувалось узгодження проектних робіт з програмою та ідео-

логією країни. Зважаючи на це, єдиного визначення методу проектів не існує, а кожен науковець пояснює його по-своєму і вкладає у визначення різний зміст. Так, М.М. Фіцула пояснює метод проектів як метод пошуку, організацію навчання, за якого учні набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що дає змогу тісно поєднувати теорію з практикою [3, 256].

Як зазначає О.Рибін метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових(іноді і шляхом самоосвіти) [4, 46].

Усі подані визначення є правильними, адже доводять , що суть даного методу полягає в наданні можливості учням самостійно планувати, організовувати свою роботу. Школярі мають змогу рівномірно поділити завдання між собою, формуючи при цьому вміння працювати самостійно, орієнтуватися у навчальному матеріалі, творчо вирішувати проблеми, використовувати різного виду літературу і синтезувати її.

Відмінною рисою проектної методики є особлива форма організації. Організовуючи роботу над проектом, важливо дотримуватись таких умов: а) тематика може бути пов'язана як з країною мови, що вивчається, так і з країною проживання; б) проблема формулюється так, щоб орієнтувати учнів на залучення фактів із суміжних галузей знань і різноманітних джерел інформації; в) необхідно залучити до роботи всіх дітей, запропонувавши кожному завдання з урахуванням рівня його мовної підготовки; г) для того, щоб розбудити в учнів активну діяльність, їм потрібно запропонувати проблему цікаву і значущу. Основне завдання педагога в навчанні англійської мови полягає в тому, щоб перенести акцент із різних видів вправ на творчу смислову діяльність учнів, яка полягає у володінні певними мовними засобами. Метод проектів може дозволити розв'язати це дидактичне завдання і відповідно перетворити уроки англійської в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі для учнів проблеми з врахуванням особливостей культури країни і по можливості на основі міжкультурної взаємодії. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення.

Особливість проектної діяльності навчання іноземних мов полягає в тому, що учні вивчають іноземну мову під час виконання проблемно-пошукових завдань, які вони отримують згідно зі своїми інтересами, здібностями та рівнем володіння мовою. Важливими вимогами до виконання завдань є креативність, новизна ідей, цікаві винаходи та вміння їх презентувати.

Вслід за Н.М. Жилко вважаємо, що для більш ефективного застосування методу проектів у початковій школі повинні бути дотримані наступні умови:

– можливість вибирати тему проекту і форму роботи;

– використання опорних інструкцій, матеріалів, комп'ютерних технологій; проведення роботи з розвитку навичок проектної діяльності;

– використання різних методів формування проектних груп;

– підвищення значення презентаційно-оцінного етапу роботи[5, 118].

Технологія виконання проекту дається українською мовою, а сама робота здійснюється англійською. Важливим є визначення форми виконання проекту (індивідуальна, парна, групова) та типу проекту (дослідницький, інформацій-

ний, об'єктно-орієнтований тощо). Захист проекту є обов'язковим.

У курсі вивчення іноземної мови метод проектів може використовуватись в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми, так як відбір тематики проводиться з обліком практичної значущості для учня (людина і її оточення). Головне – це сформулювати проблему, над якою учні будуть працювати в процесі роботи над темою програми. Розглянемо теми проектів для різних класів, які подано у таблиці.

Під час проходження переддипломної практики ми активно впроваджували цей метод на уроках англійської мови. Нами були вибрані два класи: 3-А і 3-Б. Перед початком роботи, провели тести, з'ясувавши рівень знань учнів. Отримані результати представлено у даній діаграмі (див рис. 1). Проаналізувавши отримані результати, вирішили працювати з 3-А класом.

Для більш поширеного уявлення про рівень підготовки учнів з даної дисципліни, пропоную вашій увазі дану схему (див. рис. 2). Згідно з нею, більшість класу має середній рівень знань. Але з них – багато учнів, які можуть мати високі бали з даного предмету. Тому, нами були підібрані та реалізовані різноманітні проекти під час практики.

Таблиця 1

Клас	Тематика для забезпечення проектної діяльності
1-ий	«Привітання», «Шкільні речі», «Моя сім'я», «Різдво – сімейне свято», «Кольори», «Тварини».
2-ий	«Знайомство,вітання,прощання.», «Мої друзі», «День народження», «Вік, цифри.», «Школа, клас.», «Свята», «Моє обличчя», «Частини тіла», «Дикі тварини», «Тварини у зоопарку», «Дні тижня», «Пори року».
3-ий	«Ігри та улюблені заняття», «Телефонна розмова», «Улюблені заняття», «Ми тут живемо», «Моя кімната», «Професії», «Дні тижня та навчальні предмети», «Годинник», «Розпорядок дня», «Різдво на Україні», «Фрукти та овочі», «Календар», «Наші мрії», «Свята. Великдень».
4-ий	«Звідки ти родом.», «Йдемо до магазину», «Мої захоплення та захоплення моїх друзів», «Давай грати у комп'ютерні ігри», «Мої улюблені фільми», «У магазині», «Наша домівка – планета Земля», «На фермі», «Лондон – столиця Великої Британії», «На вокзалі», «Міські види транспорту», «В аеропорту», «Видатні місця Лондона».

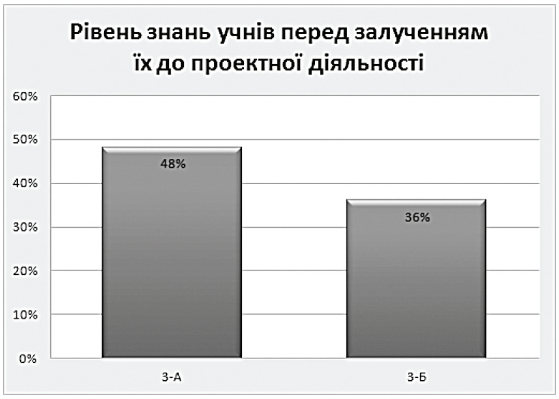

Рис. 1.

Рис. 2.

Рис. 3.

При вивченні теми «Свята. Великдень» ми поділили клас на 3 групи, при чому кожна мала своє творче завдання.

У роботі над проектом «My Favourite Holiday» (за підручником А. Несвіт) на початкових етапах діти засвоюють лексико-граматичний матеріал (див. табл. 2).

1. Учні створюють коротенькі діалоги по темі.

2. Потім клас ділиться на мікрогрупки і кожен учень працює над своїм завданням для проекту. Необхідно написати прозову загадку про свято і зобразити малюнок.

3. Потім кожна групка оформлює збірник ілюстрованих загадок про свята і вигадує для неї назву англійською мовою.

Після впровадження даного методу, показники знань учнів значно поліпшились. Кількість учнів з високим рівнем знань збільшилась на 7%, кількість учнів з низьким рівним знань зменшилась на 2% (див. Рис. 3). Це дає підстави вважати, що ефективність цього методу справді висока.

Під кінець практики ми провели післяексперементальний зріз, що свідчить про приріст коефіцієнту навченості у 3-А класі, який склав 0,25, а у 3-Б – 0,18

Висновки. Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання з життям, з інтересами учнів, він ставить учня у становище дорослої людини. Робота над проектом: підвищує самооцінку учнів, збагачує їхній світогляд; сприяє вирішенню проблеми мотивації, вдосконалення культури спілкування і соціальної поведінки. Проектна робота – одна з найбільш цікавих методик, які може використовувати вчитель. Вона дозволяє ефективно реалізувати комунікативний підхід у навчальному процесі з англійської мови, а саме: вивчення мови через особисту діяльність учня, оволодіння мовою у процесі спілкування. Тож учень повинен володіти певними мовленнєвими компетенціями, а бажання висловитися змушує його ці компетенції вдосконалювати. Проектна робота долучає учнів до практичного володіння іноземною мовою, сприяє розвиткові усно-мовних і лексичних навичок, удосконаленню умінь і навичок писемного мовлення, дозволяє реально оцінювати свої мовні можливості. Виконання проекту дозволяє підвищити успішність за рахунок узагальнення, закріплення та повторення навчального матеріалу, організації його практичного застосування. Нестандартне бачення проблеми допомагає нам сформувати творчу особистість.

Таблиця 2

New words	Grammar
a paska, an Easter egg, an Easter basket, an Easter present, decorate, buy, open, clean, send, phone, New Year, Christmas, Birthday, always, often, sometimes.	Do you/we/they…? Does he/she/it…? Can I like v(ing).

Література:

1. Момот Ю.В. Сучасні підходи до впровадження проектної технології у навчально-виховний процес закладів середньої освіти / Ю.В. Момот // Витоки педагогічної майстерності. – 2009. – № 6. – С. 184–189.

2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

4. Рыбин О.В. Проектная деятельность/О.В. Рыбин //Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С. 46-49.

5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, Н.М. Жилко. – К.: Акад, 2010. – 328 с.

Ткачук А. О.
практичний психолог
Вознесенської ЗОШ І-ІІІ ступенів Мелітопольського району Запорізької області

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ

Анотація: У статті міститься аналіз впливу ціннісних орієнтацій на особливості формування етнічної ідентичності особистості. Також характеризуються результати дослідження, які підтверджують припущення про існування зв'язку між особливостями ціннісних орієнтацій і формування етнічної ідентичності особистості.

Аннотация: В статье содержится анализ влияния ценностных ориентаций на особенности формирования этнической идентичности личности. Также характеризуются результаты исследования, подтверждающие предположение о существовании связи между особенностями ценностных ориентаций и формирования этнической идентичности личности.

Summary: The article includes analysis of the impact of value orientations on the features of formation of identity cards. Also characterized by a study confirming the assumption of a link between the characteristics values and the formation of ethnic identity cards.

Постановка проблеми. Проблема визначення себе представником тієї або іншої нації для людини завжди існувала. Однак, зараз, в ситуації, що склалася в нашій державі, це питання стає все актуальнішим. Зі зміною країни, відповідно змінилася економіка, політика, влада, устрій, і взагалі, звичний ритм життя людей. Зміни влади завжди викликали «коливання» в суспільстві, а зміни такого масштабу взагалі сприяли глобальним змінам в свідомості людей всієї нації.

Отже, разом зі змінами а суспільстві, зміною цінностей в ньому, змінюються і ціннісні орієнтації кожної людини. Система ціннісних орієнтацій являється чинником формування етнічної самосвідомості та ідентичності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «ціннісні орієнтації» виникло на межі зіткнення багатьох, наук – філософії, соціології, соціальної та загальної психології, антропології та інших. Ціннісні орієнтації виступають у якості зв'язуючої ланки між об'єктивним соціальним середовищем та індивідуальною свідомістю людини, з однієї сторони, а З іншої – свідомістю, діяльністю та поведінкою [1].

Ціннісні орієнтації – це складний соціально-психологічний феномен, що характеризує направленість та зміст активності особистості. Він є складовою частиною системи відношень особистості, який визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу і направленості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [5].

Проблема ціннісних орієнтацій розглядається в соціально-психологічній науковій літературі і стає предметом емпіричного дослідження соціально-філософської концепції цінностей та психологічної концепції установок.

Американські дослідники У. Томас та Ф. Знанецький були першими науковцями, які поєднали ці дві концепції, і, таким чином, стали основоположниками дослідження нового соціально-психологічного феномену, Вони визначали цінність в зв'язку з психологічним поняттям установки і в протиставленні з ним.

Після перших досліджень Томаса та Знанецького починається широке теоре-

тичне та емпіричне дослідження соціальних установок та цінностей серед різноманітних шкіл та напрямків. У.Л. Колб поділив їх на ті, що можна віднести до соціологічного напрямку, і ті, що відносяться до соціально-психологічних [4].

Одне з найбільш відомих досліджень ціннісних орієнтацій пов'язано з ім'ям М. Розенберга. Він досліджував роль ціннісних орієнтацій при виборі професії. Цілий ряд значущих досліджень ціннісних орієнтацій проведені під керівництвом К. Клякхона [3].

М. Рокіч визначає ціннісні орієнтації як абстрактні ідеї, які можуть бути як позитивними, так і негативними, не пов'язаними з певним об'єктом або ситуацією, що виражають людські переконання про типи поведінки та цілі. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону направленості особистості і складає основу її відношення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе, тобто основу її світогляду. Рокіч розділяє два класи цінностей: термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). [2]

На початку 60-х років минулого століття в вітчизняній психології проблема цінностей інтенсивно розроблялась В.П. Тутаріновим, О.Г. Дробницьким, В.А. Василенко та іншими психологами.

Постановка завдання. Дослідити та проаналізувати вплив ціннісних орієнтацій на формування етнічної ідентичності.

У дослідженні взяли участь учні 10-11 класів (16-17 років), в кількості 45 осіб: 27 хлопчиків і 18 дівчаток.

Програма дослідження включала в себе наступні етапи: по-перше – вивчення системи ціннісних орієнтацій і аналіз надання переваги тим або іншим життєвим цінностям, по-друге діагностика внутрішнього контролю (шкала «інтернальності – екстернальності»), по-третє виявлення рівня етнічної ідентичності.

В процесі проведення практичної частини дослідження було використано декілька методик: методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, методика «Локус контролю» Дж. Роттера та методика «Типи етнічної ідентичності», розроблена Г.У. Солдатовою.

Аналізуючи результати дослідження ціннісних орієнтацій у молоді, потрібно відмітити, що більшість досліджуваних на перше місце в списку термінальних цінностей виставляли такі цінності, як здоров'я, життєва мудрість, продуктивне життя, свобода. Саме такі цінності являються найважливішими для 40% респондентів. Також іноді зазначалася цікава робота, любов, активне життя, впевненість в собі та розваги. В останню чергу більшість учнів оцінювали творчість, щасливе сімейне життя, красу природи та мистецтво. Така цінність як суспільне визнання (повага з боку оточуючих) зустрічалось як на початку проранжованого списку, так і в кінці. Можна припустити, що це залежить від мотиваційного аспекту діяльності людини.

При ранжуванні інструментальних цінностей були виявлені відмінності між школярами таких цінностей, як вихованість, життєрадісність, освіченість та раціоналізм. Загалом, респонденти виділяють в першу чергу, чесність, незалежність, широту поглядів. Менш важливими та цінними вважаються нетерпимість до своїх та чужих недоліків та тверда воля. Цікаво відмітити, що прослідковуються відмінності за статевою ознакою. Представники чоловічої статі вважають, що ретельність та чуйність менш важливі, ніж їх оцінили дівчата. А ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі) та раціоналізм – навпаки.

Порівнюючи результати виявились певні зв'язки між рівнем інтернальності – ектернальності та різними формами поведінки. Діти, чиї показники ближче до полюсу інтернальності, найчастіше оцінювали за найважливіші такі цінності як продуктивне життя, свободу, самоконтроль, ефективність у справах, акуратність. А «екстернали» обирають суспільне прийняття та чуткість.

При вивченні виявлення відношення людини до свого етносу, нації та етнічності за допомогою методики Г. У. Солдатової, що включає в себе 6 шкал були отримані наступні результати. Більшій частині учнів (80%) відповідає тип позитивної етнічної ідентифікації.

Шкали «етнонігілізм» та «етнічна індиферентність» відбивають тенденції до негативного сприйняття своєї етнічності, тобто гіпоідентичності. Цікаво відмітити, що тенденція етнонігілізму не присутня ні у одного респондента. А другій шкалі – «етнічна індиферентність» відповідають 13% опитуваних, що показує досить значущій показник порівняно з показниками по інших шкалах.

Етноегоїзм, етноізоляція та національний фанатизм можна визначити як три ступені гіперідентичності. Але етноегоїзм – слабка її стадія, тоді як національний фанатизм більш жорстка та безкомпромісна. Національний фанатизм розуміється як готовність самовіддано іти на будь-які дії заради національних інтересів, блага власної нації та етнічної групи, зневажаючи інтереси інших етнічностей або навіть шкодячи їм. З таким типом етнічної ідентичності виявилось 7% дітей. Так, можна зробити висновок, що більша частина наших учнів має позитивну етнічну ідентичність, а також схильні більше до гіпоідентичності, ніж до гіперідентичності.

Слід відмітити, що існує кореляційний зв'язок між локусом контролю та гіпо– і гіперідентичністю. Так, людям з ексгернальним локусом контролю відповідають тенденції гіпоідентичності, тобто негативне ставлення до своєї етнічності та приналежності до тієї або іншої етнічної групи, в даному випадку – до української. І, навпаки, у «інтернатів» найчастіше сформована позитивна етнічна ідентичність. Тобто, вони більш толерантно відносяться до інших етнічних спільнот, ніж «екстернали».

За допомогою коефіцієнта Пірсона були виявлені кореляційні зв'язки між цінностями людини та її внутрішнім контролем («екстернальність – інтервальність»). Виявилось, що для «інтерналів» більшу цінність представляє свобода, продуктивне життя та ефективна діяльність, а також самоконтроль. А для людей з виявленою екстернальністю важливіше прийняття їх суспільством, а також бажання відчувати чуйність по відношенню до себе з боку оточення.

Висновки. Чим краще сформовані у людини родинні почуття, переживання за свій народ і, разом з тим, повага інших людей, тим стабільніше у них буде почуття етнічної ідентичності.

Психологічні причини зростання етнічної ідентичності єдині для всього людства, але особливу значущість етнос набуває в епоху радикальних соціальних змін, які призводять до соціальної нестабільності. Саме тому дана проблема є дуже актуальною в наш час у нашій країні.

Література:

1. Матвеев Ю.И. Социальная ориентация личности. – Ростов-на-Дону, 1990.
2. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. Москва, 1989.
3. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвузовский сборник научных трудов. / Ред.: В. С. Мухина, Москва, 1984.
4. Ценностные ориентации личности, пути и способы их формирования: Тезисы докладов научной конференции, / Ред.: О.Д. Леонов, Петрозаводск, 1990
5. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвузовский сборник научных трудов. / Ред.: В.С.Мухина, Москва, 1986.

Ткемаладзе З. П.
викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Харківської гуманітарно-педагогічної академії

ІНТЕРАКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація: У статті розглядаються особливості використання інтерактивних художньо-педагогічних технологій.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования интерактивных художественно-педагогических технологий.

Summary: The article discusses the features of the use of interactive artistic and pedagogical technologies.

Реформування сучасної середньої освіти загалом і мистецької освіти зокрема є використання нових педагогічних технологій, спрямованих не тільки на засвоєння учнями знань і вмінь, характерне для традиційного навчання, а щонайперше – на всебічний особистісний розвиток учнів. Тенденція розвитку сучасної освіти передбачає переведення процесу навчання на технологічний рівень, реалізацію індивідуальних траєкторій розвитку учнів.

Освітні технології складають сьогодні цілу галузь педагогічної науки, осмислюється технологічний підхід в освіті, підлягають опису та аналізу найпоширеніші вітчизняні та зарубіжні технології, обгрунтовуються авторські технології, досліджується весь арсенал технологій учителя. Для загальної мистецької освіти застосовування інтерактивних технологій є мало дослідженим аспектом інноваційної діяльності вчителя.

Інтерактивний (від англ. interaction – взаємодія) означає «здатний до взаємодії, співробітництва, діалогу». Інтерактивне навчання, на думку Л. Пироженко [4], – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретно передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність. Головне – інтерактивні методи створюють умови для міжособистісної взаємодії учнів.

Метою інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. Велику кількість інтерактивних умінь можна класифікувати у такі основні групи:

• уміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;

• уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;

• уміння дискутувати, підтримувати зворотний зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;

• уміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно.

Отже, основою інтерактивних педагогічних технологій є спілкування. Спілкування – це форма діяльності, психічного контакту, що здійснюється між людьми як рівноправними партнерами і виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні. Спілкування буває вербальне і невербальне.

Проблема спілкування є предметом спеціального вивчення багатьох наук (філософії, етики, естетики, лінгвістики, соціології, психології, педагогіки). На відміну від поняття «комунікація» спілкування характеризується, психічними зв'язками між людьми, духовними стосунками.

Виділяються чотири функції спілкування: перша пов'язана з предметною діяльністю, друга характеризується спілкуванням заради нього самого, третя виявляється в процесі передачі духовних цінностей, четверта спрямована на залучення до цінностей іншого.

Гуманізація навчально-виховного процесу передбачає здійснення особистісно-орієнтованого спілкування з учнями. Академік І. Бех акцентує на розвиваючий ролі спілкування у виховному процесі як домінуючої і розводить поняття «мовленнєве спілкування» і «педагогічне спілкування». Своєрідність останнього вчений убачає в тому, що у виховному процесі два суб'єкти мають альтернативні позиції: вихователь виступає носієм і транслятором особистісних цінностей, а вихованець мусить ними лише оволодіти. У мовленнєвому спілкуванні, навпаки, наявна єдність думок і поглядів [1, с. 161].

Неодмінною умовою здійснення духовного впливу на учнів під час педагогічного спілкування є майстерне володіння словом і організація діалогу.

Сповідування ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки зумовлює беззастережно визнати пріоритет діалогової стратегії педагогічної взаємодії як основи сучасних інноваційних технологій навчання і виховання учнів засобами мистецтва. Сутнісна природа людини діалогічна, бо діалог (вербальний, візуальний, кінетичний та ін.) – це форма існування людини, її сутнісна характеристика. Усі відносини між людьми діалогіка поділяє на три види: діалогічні, антидіалогічні та індиферентні. Перший вид завжди є одночасно суб'єкт-об'єктним і суб'єкт-суб'єктним, а два останні – тільки суб'єкт-об'єктні.

На заняттях мистецтва зазвичай панує монолог викладача, хоча в організації будь-якого виду художньо-пізнавальної діяльності можна знайти належне місце діалогу і полілогу. Нерідко педагогічні відносини, які ззовні нагадують діалог (розмова, бесіда), підміняються псевдодіалогом, а інколи набувають рис антидіалогу. Діалогічні форми педагогічного спілкування є засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності учнів, прояву рефлексії в процесі пізнання мистецтва.

Педагогічний діалог – це своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків (відкритість, довіра, повага, симпатія тощо), створюють умови для самовираження кожного учня. Завдання вчителя – гуманно, а не авторитарно допомагати учням долати чи нейтралізувати психічні, смислові та інші бар'єри спілкування, емоційно захоплювати спільною діяльністю, розкривати й підтримувати творчий потенціал особистості.

Філософ В. Біблер обгрунтував теорію «діалогу культур», що дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських художніх цінностей, а й самовизначитися у світі культури, включитися в її творення і водночас вдосконалювати себе як суб'єкт культури [2]. Тобто діалог культур розуміють не просто як форму спілкування, а ширше – як тип відносин у мікро– і макросоціумі.

Під терміном «діалог» розуміють не просто розмову, бесіду, а насамперед

ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних дій-спілкувань між педагогом і учнями на основі партнерських відносин, обміну особистісними духовними цінностями. Діалогова педагогічна взаємодія має бути забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями учнів і грунтуватися на емпатійному ставленні вчителя до всіх учнів (співучасть, допомога, підтримка). За таких умов у дітей виникає захоплення художньою діяльністю, домінують відчуття успіху, насолоди від бодай мінімальної самостійної участі на шляху до пізнання мистецтва.

Значну роль у мистецькій педагогіці має стиль художнього спілкування. Як підкреслює О. Рудницька, художні твори, з одного боку, здатні моделювати людські стосунки, з іншого – мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, діалогічним за своєю природою [3, с. 56]. Комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «учень – учень» або «вчитель – учні», внутрішній діалог. Отже, розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер.

З інтерактивних методів, доцільних для організації аналізу-інтерпретації творів мистецтва, високу ефективність має фасилітована дискусія.

Фасилітація (від латин, fasilis – легкий, англ. fasilitate – полегшувати, допомагати) – це технологія навчання, принциповою особливістю якої є опосередкована участь педагога в колегіальному самонавчанні учнів.

Фасилітована дискусія як одна з форм педагогічного спілкування полягає в колективному обговоренні певної проблеми, що має на меті колегіально наблизитися до результату (знаходити рішення, відкривати нові ідеї, утворювати консенсус) за допомогою певних стратегій, спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого – фасилітатора.

Технологія спрямована на розвиток уміння учнів пильно спостерігати, розмірковувати про зміст художніх творів, що стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їх здатності інтригувати й пробуджувати різні думки. Ураховуються потреби й інтереси глядачів-початківців, які набувають умінь спостереження й рефлексії – компонентів візуальної компетентності.

Важлива відмінність цієї інтерактивної технології від традиційної – відсутність додаткової інформації про авторів творів, час їх створення, художні засоби тощо. Без будь-якої зовнішньої інформації учні мають навчитися «вичерпувати» зміст твору із самого твору.

У процесі сприйняття мистецтва різних країн і народів учні мають збагнути, що чимало творів «розповідають свої історії» і що вони здатні самостійно ці історії інтерпретувати. Під час групового обговорення учні вчаться не лише висловлювати свої власні міркування, а й сприймати думки інших, погоджуватися з ними або заперечувати, доповнювати й уточнювати їх. Головне, щоб усі висловлювання аргументувалися з опорою на конкретні художні образи, а не фантазувалися за межами твору.

Відповідаючи на запитання, вибудовані в спеціальні алгоритми, учні поглиблюватимуть навички ретельного спостереження, в них буде розвиватися мислення – здатність виробляти гіпотези у спробах трактування значення твору і аргументування своєї думки, адже вони мусять наводити докази щодо власного «бачення» їх сенсу. Відтак у кожної

дитини почне формуватися особистісне емоційно-естетичне ставлення до мистецтва, впевненість у своїх силах щодо його розуміння. Водночас розвиваються мовленнєві навички, тому що діти вчаться переконливо висловлювати свої думки, а відтак Їхня мова стає багатшою, більш дескриптивною (описовою). Лівова частка пізнання відбувається за рахунок вербального вираження думки її формулювання і «проговорювання» вголос так, щоб вона стала зрозумілою всім. Зростає комунікативна компетентність: під час обміну думками діти починають уважно слухати й сприймати інших, змінювати власну первісну позицію, якщо вони відчули, що вона неправильна або не зовсім точна, порівняно з іншою.

Пусковий механізм дискусії полягає в серії заздалегідь розроблених запитань викладача, що виконує роль фасилітатора. Він виступає посередником у взаємодії учнів, стимулюючи за допомогою запитань пізнавальні процеси, творче мислення учасників обговорення, допомагає їм включитися в активний пізнавальний пошук у процесі сприйняття мистецьких творів і їх колективного обговорення.

Усі запитання – це так звані запитання «відкритого типу», що передбачають низку можливих відповідей. Вони побудовані так, щоб діти могли відповісти на них, використовуючи попередньо набуті знання, систематизувати й закріпити вже відоме. Треба прагнути утримуватися від заміни цих запитань іншими, особливо навідними. Саме ці запитання було обрано в процесі тривалої експериментальної роботи, тому що вони природно виникають у початківців на стартовому етапі спілкування з мистецтвом і спрямовані на їхні інтереси й потреби. Педагогічні стратегії продумані так, щоб стимулювати, а не підштовхувати художньо-естетичне зростання дитини, допомагаючи реалізувати закладений у ній потенціал, розвиватись у відповідному темпі. Тому не варто намагатися «перестрибувати» через сходинки – ускладнювати запитання, прискорювати темп їх поступового поетапного введення в процесі навчання.

Важливо правильно реагувати на відповіді дітей: підтримувати їх усі виключно позитивно. Головне правило ведення дискусії – взагалі не оцінювати відповіді дітей як «правильні» чи «неправильні» (учень має право на своє «бачення», навіть якщо воно не збігається із загальновизнаним чи розумінням змісту твору самим учителем). Треба намагатися залучати до обговорення всіх, щоб не домінували одні й ті самі учні, щоб не залишився хтось «забутим».

До ключових елементів технології належать парафраз і пов'язування думок учнів. Перефразування і пов'язування відповідей версій дітей під час групової рефлексії забезпечують утримання дискусії на високому рівні активності й спрямовують її на кінцевий результат – розуміння змісту творів, які сприймаються та обговорюються. Пара фраз дає змогу вчителеві підкреслювати значення кожного висловлювання, кожного внеску в загальне обговорення. Перефразовування учнівських коментарів приводить до того, що дитина починає цінувати свої власні думки, а це вже перший крок на шляху до вміння цінувати й поважати думки інших. Грамотний парафраз допомагає коректувати структуру висловлювань, розвивати мовленнєві навички, збагачувати словниковий запас.

Учитель – фасилітатор зобов'язаний підтримувати дискусію, але ні в якому разі не приймати чиюсь сторону. Думка меншості, навіть якщо це думка тільки однієї людини, має вислуховуватися

з однаковою увагою і повагою, але при цьому, звичайно, треба вимагати аргументів. Важливо, щоб діти усвідомили, що може існувати багато різних версій, і «мозкова атака», проведена всією групою, – це корисний процес, у результаті якого складається і розвивається багато ідей. Але спілкування з творами мистецтва ніколи не бувають завершеними.

Ураховуючи властиві початківцю природні здатності сприйняття, твори мистецтва спеціально добираються і вибудовуються в послідовні ряди за принципом поступового ускладнення, розширення сфери інтересів учнів. Для проведення фасилітованих дискусій на заняттях мистецтва доцільно застосовувати найбільш багатозначні за змістом художні образи.

Інтерактивні художньо-педагогічні технології передбачають різні форми організації взаємодії учнів у навчальній діяльності: роботу в парах, трійках, малих і великих групах. Групова діяльність здійснюється на засадах кооперації. Кооперація – форма добровільної організації спільної праці.

Для виконання колективних робіт варто час від часу застосовувати метод проектів. Йому притаманні такі ознаки, як урахування індивідуальності учнів, стимулювання їхнього розвитку відповідно до здібностей і можливостей, кооперація діяльності школярів, активізація колегіальної співтворчості.

Науковою основою проектної технології може слугувати положення про інтеріоризацію, взаємозв'язок у навчанні внутрішнього із зовнішнім, соціальним, що стимулює і підвищує індивідуальні зусилля, сприяє успішності результатів. До базових елементів методу належать:

• позитивна взаємозалежність (спільні цілі, ресурси, оцінка результату, необхідність розподілу ролей),

• співпраця (що включає лідерство, прийняття рішень, установлення довіри, взаємозалежність),

• підтримка і взаємодія в прямих контактах (взаємонавчання, емпатія),

• міжособистісне спілкування та спілкування у невеликих групах,

• комунікативність (здатність вирішувати проблемні ситуації, уникати суперечок і конфліктів, дотримуватися консенсусу).

За домінуючим видом діяльності можна виокремити основні типи художніх проектів: інформаційний, дослідницький, практично-творчий, ігровий.

Метод проектів застосовується на етапах уведення в тему (переважно інформаційний тип), розкриття основного змісту теми (дослідницький та інформаційний типи), під час узагальнення теми (ігровий або художньо-творчий типи).

Метод проектів передбачає самостійну роботу учнів, компетенція саморегуляції стає провідною. Рівень самостійності й творчості враховується при оцінюванні проектної діяльності, тому поряд із загальною оцінкою колективної роботи варто оцінювати індивідуальний внесок кожного учня.

Під час формування, малих і великих груп доцільно враховувати спеціальні здібності та естетичні інтереси учнів, їхній попередній художній досвід та знання різних видів мистецтва (архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладного мистецтва, музики, хореографії, театру, кіно).

Вчитель виступає організатором і координатором навчально-пізнавальної діяльності учнів; за потребою — консультує окремих учнів або групи; здійснює постійний зворотний зв'язок; стимулює дискусію під час колективного оцінювання результатів роботи, підтримуючи активність, емоційність учнів.

У групи для виконання проектів, як правило, потрапляють учні з різними здібностями й уподобаннями, що дає змогу розподіляти соціальні ролі, різні за мірою активності: лідерські, виконавчі, творчі тощо. Бажано дотримуватися рухливості ролей, здійснювати їх зміну, щоб кожний з учнів відчув себе в різних позиціях.

У результаті впровадження методу проектів підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності; збагачується емоційна сфера; відбувається систематизація та інтеграція знань, посилюється їх прикладна спрямованість; виховується толерантність під час дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій, трактувань, оцінок; розвивається поліфонічність «бачення» неоднозначних мистецьких явищ; формуються комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати в команді в умовах співробітництва і взаємодопомоги, глибше усвідомлюється відповідальність за результат.

Таким чином, інтерактивні художньо-педагогічні технології в мистецькій освіті активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають художньо-образне мислення; збагачують почуттєву сферу дітей, посилюють емоційність сприйняття художньо-дидактичного матеріалу, загальну мотивацію навчання; розвиток творчих здібностей, уяви, фантазії; формують елементи художньо-естетичного і соціокультурного досвіду.

Література:

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук, метод, посібник.– К.; ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Біблер В. От научений – к логике культуры: Два философских введения; в двадцать первый век.– М.: Политиздат, 1990.

3. Рудницька Л. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002,-270 с.

4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод, посібник /Пометун О., Пироженко Л.– К.: В. С. К. , 2004.– 192 с.

Козак М. Я.
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»

Фаласеніді Т. М.
асистент кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В США

Анотація: У статті розглянуто питання, що пов'язані із зародженням та розвитком педагогічної підтримки у загальноосвітніх школах США.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы, которые связаны с зарождением и развитием педагогической поддержки в общеобразовательных школах США.

Summary: In the article the questions that is related to the origin and development of pedagogical support in general schools of the USA are discussed.

На шляху пошуку та впровадження інноваційних форм та методів роботи з дітьми актуальності набуває такий напрям роботи як педагогічна підтримка. На сьогоднішній день педагогічна підтримка розглядається, як принципово новий концептуальний підхід до організації та впровадження навчально-виховного процесу з метою розвитку особистості учня.

Праці американських учених Р. Аубрей (Aubrey, R.), С. Окон (S. Okon), Г. Ханд (G. Hand) досліджують питання зародження шкільного консультування у США, яке тісно пов'язане із зародження педагогічної підтримки. Предметом дослідження педагогічної підтримки у США стали напрацювання В. Шпак. Серед науковців, які досліджують питання педагогічної підтримки заслуговують нашої уваги О. Газман, Т. Анохіна, С. Юсфін, С. Бадер, Г. Пічугіна. Проте існує інший погляд на поняття педагогічної підтримки, що розглядається у роботах із соціальної педагогіки І. Дементьєвої, Л. Оліференко, А. Мудрик, Л. Новікової, Н. Селіванової, як надання підтримки дитині у процесі соціалізації, де предметом педагогічної підтримки, в основному, виступають труднощі, пов'язані з соціальною дезадаптацією (коли поведінка дитини не відповідає загальноприйнятим нормам і виникають ситуації напруги з вчителями, батьками і однолітками), а також труднощі в навчанні і вихованні.

Основний матеріал. Історичний початок зародження педагогічної підтримки у США починається з кінця XIX ст. Фактори, які вплинули на розвиток шкільного консультування беруть початок з 1890-х р. і пов'язані із соціальними реформами. Важке та злиденне життя людей, які проживали в нетрях, і широке застосування дитячої праці обурювало багатьох. Як наслідок заговорили про обов'язкове навчання та профорієнтацію у школах Нью-Йорка, Сіетла, Нью-Орлеана. Перша спроба імплементації концепції професійного консультування відбулася у м. Бостон при Бюро Професійної орієнтації, заснованому у 1908 р. І в травні цього ж року прогресивний діяч соціальних реформ Ф. Персон (F. Parson, 1854-1908) подає звіт, у якому використовується термін «консультуван-

ня з вибору професії» (англ. Vocational counseling). У 1909 р. шкільний комітет однієї з бостонських шкіл звертається до Бюро з професійної орієнтації про створення програми професійного консультування для місцевих шкіл м. Бостон. У 1913 р. створено Асоціацію національної професійної орієнтації, яка сприяла збільшенню кількості методистів в системі освіті. У 1918-19 рр. прогаму з професійного консультування представлено на розгляд у інших містах США – Чикаго, Буфало, Лос-Анджелесі, Іліноїсі, Філадельфії, Каліфорнії та інших великих містах. Починаючи з 1920-го р. увага з професійної орієнтації переключається на консультування в освіті. Про, що свідчать дискусії, які тривають між науковцями щодо терміну вживання «консультування» (англ. Consulting) та «керівництво» (англ. guidance). Велика депресія 1930-х р., привела до обмеження видатків на програми консультування з професійної орієнтації і протягом наступних років можна було говорити про певну зупинку розвитку, стагнацію шкільного консультування. Наступні роки 1940-1950 рр. у США відзначаються активними дискусіями щодо вживання терміну «керівництво» чи «консультування» – прихильники першого вважали його синонімом до терміну *освіта*, другі – називали освіту керівництвом (1939 р.), а керівництво – освітою. Тоді як опоненти вважали, що «керівництво» – це особливий аспект освіти, який впроваджують висококваліфіковані спеціалісти, надаючи підтримку учням у вирішенні проблем [1]. У травні 1946 р. у журналі «Лідерство в освіті» (Education Leadership) пропонується наступне визначення терміну *керівництва* – «контакт з особами з метою надання допомоги у розвитку певного напрямку». Керівництво це завжди індивідуальний погляд та визнання індивідуальних особливостей, тоді як освіта носить більш інклюзивний характер. С. Окон (S. Okon) та Г. Ханд (G. Hand) писали з цього приводу: «досить скоро «керівництво» вважатимуть невід'ємним аспектом освітнього процесу, особливо у допомозі учням, щоб дізнатися про їхні потреби, оцінити можливості, розвинути життєві цілі, розробити плани дій для досягнення цілей, і приступити до їх реалізації» [2]. Розпочинаючи навчати дітей, вчитель слідує навчальній програмі, яка розрахована на групу дітей, які мають певні спільні потреби, можливості, інтереси, тоді як він зустрінеться із індивідуальними відмінностями між учнями. Навчальна програма повинна переглядатися з урахуванням цих відмінностей, тоді як «програма керівництва», базується на визнанні індивідуальних відмінностей. Загалом, у США поняття підтримки, як правило, пов'язують із превентивною (попереджувальною) роботою, а консультування – з діяльністю фахівців у роботі з проблемами дітей, що вже виникли та існують.

Наголосимо, що система шкільного консультування має давні традиції, які ми оглянули вище, але науково-методологічне підґрунтя отримала уже після виходу робіт засновника гуманістичної психології К. Роджерса (C. Rogers) та «Клієнтоорієнтована терапія» (англ. «Clientcentered Therapy», 1951 р.), «Консультування та психотерапія» (англ. «Counseling and Psychotherapy», 1962 р.). Теорія консультування, що запропонована вченим, базувалася на засадах гуманістичної психології, де клієнт визнавався суб'єктом власного розвитку, а діяльність консультанта зводилася до допомоги клієнту у визначенні пріоритетного орієнтира для вирішення проблем останнього на засадах сумісної взаємодії [3].

У 1970-х р. шкільне консультування починає визначатися як частина великої освітньої програми. Зроблено акцент на підзвітності послуг, що надаються шкільними консультантами і перевагах, які можуть бути отримані з допомогою структурованих оцінок. Це десятиліття також породило новий освітній рух – за реалізацію потреби дітей з інвалідністю у шкільному консультуванні [4].

У 1980-их р. розпочали підготовку стандартів та визначення критеріїв для шкільного консультування. Ці роки відзначалися більш інтенсивним оцінюванням освіти в цілому та зокрема програм з консультування. Для того, щоб школи надавали адекватні освітні можливості для осіб з інвалідністю, з цією метою впроваджено низку навчань для шкільних консультантів, які своєю чергою навчалися адаптувати та модифікувати навчальне середовище до потреб учнів. Як наслідок, значно змінилися обов'язки і ролі багатьох шкільних консультантів. Шкільні консультанти почали ідентифікувати себе як «охоронці» індивідуального навчального плану, а також консультантами для вчителів загальноосвітніх шкіл, особливо після 1990 р. У ці роки створюються програми для шкіл: «Шкільне консультування та розвиткове керівництво» (англ. School Counselling and Developmental Guidance» 1984 р.; «Комплексне консультування» (англ. Comprehensive Counselling) 1986 р.; «Шкільний клімат та послуги з підтримки для учнів» (англ. School climate and Student Support Services) 1987 р. На основі аналізу історичного розвитку виникнення програм консультування в американській загальноосвітній школі визначено історичну хронологію розвитку шкільного консультування, яку подаємо у Табл. 1.1.

Шкільне консультування – це програми, подібні до освітніх програм, які реалізуються у школі; покликане допомогти учневі розвиватися та знайти своє місце; міждисциплінарна робота вчителя, шкільного консультанта, адміністрації школи та необхідних спеціалістів у наданні широкого спектру послуг учневі, зазначає П. Хендерсон (P. Henderson) та Н. Гисберс (N. Gysbers).

Однак у вітчизняній педагогіці поняття «педагогічна підтримка» тісно пов'язане із педагогічним супроводом. Важливо підкреслити і те, що на сьогоднішній день у педагогічній науці не склалося єдиного розуміння визначення двох понять. Тому, на наш погляд, необхідно виявити сутність поняття педагогічна підтримка. Розпочинаючи аналіз, доцільно розглянути базове поняття даної понятійної конструкції – «підтримка», що у великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується у значенні «забезпечення, надання необхідних засобів в процесі створення об'єкта, системи» та «супроводження об'єкта, системи в процесі експлуатації» [5, с. 968].

В енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» за редакцією О. Бодалева зазначається, що підтримка – це «надання того, що іншому потрібне; за-

Таблиця 1.1.

Розвиток програм консультування та керівництва у США

Рік	Впроваджено
1870	Створено Національну освітню асоціацію (National Education Association)
1892	Створено Асоціацію американських психіатрів (150 000 членів з 2006 р.)
1897	Засновано інститут з психології Вільгема Вундт (Wilheim Wundt)

1895	Впроваджено експеримент з керівництва у виборі професії в каліфорнійській школі Джорджа Мерілла
1905	Вийшла стаття Альфреда Біне у Франції присвячена новим методикам визначенню рівня інтелекту та впровадження у застосування шкали Біне-Сімона
1907	Дж.Б.Девіс (J.B.Devis) представляє застосування підтримки на уроці англійської мови у школі м. Детроїт
1908	Створено у Нью-Йорку службу з надання підтримки
1913	Національна асоціація з керівництва (National Guidance Association), пізніше стає Національною асоціацією розвитку кар'єри (National Career Development Association)
1916	Вдосконалено шкалу Біне-Сімона, на сьогодні відому як тест з визначення IQ
1921	Створено національний профорієнтаційний бюлетень
1922	Джон Дьюї запропонував концепцію прогресивної освіти, людської природи і поведінки
1932	Опублікована «Освіта в якості керівництва» Джона Брівера (J. Brewer), що стала обов'язковою для всіх учителів і консультантів
1939	Видано словник І. Вільямсона (E. Williamson) «Як провадити консультування учнів»
1952	Засновано журнал з питань консультування та розвитку
1958	Кількість штатних радників збільшується від 12000 до 27180; збільшено кількість з 63 до 400 інститутів з консультування, що фінансуються з федерального бюджету та більш ніж 13000 консультантів підготовлено. Місцеві шкільні витрати збільшилися з 5,6 $ до 127 млн. $
1962	Опубліковано працю А. Елліса (A. Allice) і С. Х. Патерсона (C.H. Patterson) «Консультування і підтримка у школах»
1964	Створено асоціацію шкільних консультантів (АШК (American School Counselor Association)
1967	Працює понад 4 000 консультантів у початковій школі
1976	У штаті Вірджінія вперше затверджено закон про ліцензування шкільних консультантів
1981	Акредитування програм з консультування у загальноосвітній школі
1997	Акредитовано понад 115 програм з консультування у 90 школах
2002	Акредитовано понад 165 програм з консультування у 132 школах
2003-2004	Опубліковано «Національну модель АШК: для програм консультування у школі» («The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs»)
2005	Переглянуто етичний кодекс шкільного консультанта
2008	Укладено програму шкільного консультування до 2020 р.
2010	Шкільні консультанти провадять дослідження у основній (повній) школі, мета якого полягала у вивченні успішності учнів шкіл сільської місцевості та готовності до здобуття професії, результати даного дослідження стали рекомендаціями щодо змін у навчальних планах школи
2012	Перегляд Національної моделі АШК; створення Коаліції спеціалістів з шкільного консультування

безпечення комфорту, визнання, схвалення, підбадьорювання іншої людини (підтримувальна терапія); рефлексія відносин особи з людьми близького оточення, що співпереживають і надають їй реальну допомогу» [6, с. 336]. Таким чином, підтримка – це діяльність, що забезпечує здійснення допомоги, супроводу та захисту. На наш погляд «педагогічна підтримка» розглядається в сучасній педагогіці як частина навчального процесу, поряд з іншими її компонентами: навчання і виховання. Постановка наукової проблеми – педагогічної підтримки, як частини навчального процесу, є значною мірою, інноваційною тому, що раніше вона не розглядалася як одна із підсистем освіти [7, с.78]. Посилаючись на дослідження О. Газмана, дослідники Г. Птушкін та Т. Дегтярьова вказують на деякі відмінності понять «підтримка» та «супровід». На їхню думку, якщо предметом супроводу являється процес створення умов для для забезпечення суб'єкта самостійністю у прийнятті рішень, то предметом підтримки являється процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем для досягнення бажаних результатів у навчанні, спілкуванні, самовихованні, стилі життя [8].

Г. Пічугіна робить висновок про те, що педагогічна підтримка в першу чергу пов'язана із визначенням конкретних проблем учня та реалізується педагогами у проблемній ситуації. Отож, надаючи підтримку дитині педагог має справу з реальною проблемою, яка існує уже фактично, а супровід носить більш превентивний, профілактичний характер і дозволяє попередити появу подібних проблем [9].

Інший науковець С. Бадер відзначає, що поняття педагогічної підтримки з'явилося у вітчизняному науково-педагогічному просторі завдяки доробкові російського вченого, член-кореспондента Російської академії наук О. Газмана [10]. Він був прихильником ідей педагогіки свободи. Після смерті О. Газмана розробку концепції продовжили його учні і колеги Т. Анохіна, В. Бедерханова, Н. Крилова, С. Юсфін. Під педагогічною підтримкою О. Газман розумів «превентивну та оперативну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, соціальним та економічним становищем, успішним просуванням в навчанні, у прийнятті шкільних правил; ефективною діловою і міжособистісною комунікацією; із життєвим, професійним, етичним вибором (самовизначенням)» [16, с. 10]. Говорячи про завдання, що стоїть перед педагогічною підтримкою, О. Газман писав: «Допомога маленькій людині в знайденні себе, в роботі з самим собою, тобто в самовизначенні і самореалізації, ставить специфічну задачу саме педагогічній підтримці. Без цієї сфери освіта залишається об'єктною, а учень, як і раніше, виступає як засіб реалізації вчителем знеособлених програм навчання і виховання» [12]. В роботі О. Газмана були запропоновані різноманітні форми педагогічної діяльності, орієнтовані на розвиток індивідуальності дитини та подолання проблем нею:

1. Захист – процес обмеження, відстоювання життєво важливих інтересів дитини в разі фізичної або психічної небезпеки, за умови, якщо дитина не справляється або просить про захист.

2. Допомога – процес забезпечення становлення індивідуальності, досить часто з демонстрацією способів і прийомів вирішення труднощів за умови, якщо дитина не справляється або просить допомоги.

3. Педагогічна підтримка – процес створення умов (спільно з дитиною) свідомого самостійного вирішення нею ситуації вибору за умови, якщо дитина не справляється сама.

4. Педагогічний супровід – процес зацікавленого спостереження, консультування, особистої участі, заохочення максимальної самостійності підлітка в проблемній ситуації при мінімальній, порівняно з підтримкою, участі педагога [12; 13].

Продовжуючи розробку теоретичних основ педагогічної підтримки, учні відомого вченого внесли певні корективи концептуального характеру. Так, С. Бадер, Н. Михайлова пов'язують поняття педагогічної підтримки з поняттям «проблема» та «проблемна ситуація» і тлумачать її як обставини життя дитини, а проблему – як неможливість самостійно вирішити ситуацію [10; 14, с. 52;].

Опираючись на дослідження М. Єрхової, яка розглядала педагогічну підтримку як «допомагаючу поведінку» учителя, можна виокремити три основні напрямки дослідження цієї проблеми в педагогіці. Зокрема, педагогічна підтримка може набувати значення: 1) базового принципу гуманістичної системи освіти в цілому; 2) процесу надання допомоги учневі у вирішенні його проблем (в тому числі і навчальних, що має особливе значення, коли ми говоримо про учнів молодшої школи); 3) системи педагогічних дій, скерованих на оптимізацію навчально-виховного процесу і розвиток учнів. Тому під педагогічною підтримкою дітей в освіті найчастіше розуміють допомогу учневі в скрутній ситуації з метою набуття ним навичок самостійності у вирішенні проблем, пізнанні себе й уміння адекватно сприймати навколишній світ [15, с. 17].

Педагогічна підтримка характеризується гнучкістю і варіативністю. Вона має єдину концептуальну основу, але припускає тактичне різноманіття. У роботі з дитиною педагог проектує і реалізує свою діяльність, досліджуючи її ставлення до проблеми, враховуючи її характер, обставини виникнення, а також ті умови, які можуть вплинути на бажання дитини діяти. Це створює цілісне уявлення про проблему та необхідні дії, різні тактичні кроки, адекватні до конкретних ситуацій. Стратегія педагогічної підтримки є частиною освіти разом з її іншими складовими – навчанням і вихованням. При цьому поняття «педагогічна підтримка» ґрунтується на визнанні її такою ж важливою частиною освітнього процесу як навчання і виховання. Таке трактування педагогічної підтримки значною мірою є інноваційним [16, с. 78].

Суть педагогічної підтримки, її глибинний зміст, новизна, зорієнтованість на розвиток і саморозвиток полягають в наступному: гуманістична теорія і практика не будуть розвиватися, якщо вони не будуть враховувати відмінності між соціалізацією та індивідуалізацією; навчання покликане вирішувати питання і соціалізації, і індивідуалізації; освіта, тобто виховання і навчання і є інтеграцією людини, яка розвивається і й інтегрується у суспільство; виховання – засвоєння соціальних норм; індивідуалізація – система засобів, яка сприяє усвідомленню людиною своєї відмінності та унікальності, особистісне самовизначення та самореалізація. Індивідуалізація – це особливий педагогічний процес – педагогічна допомога та підтримка дитини у її індивідуальному розвитку (саморозвитку) [7].

Гуманістичний характер освіти означає створення таких умов у навчально-

виховних закладах і освітніх програм, які можуть задовольнити будь-які освітні запити різних груп населення без ураження чиїхось прав на одержання освіти будь-якого рівня. Забезпечуючи гуманістичний підхід до освіти, педагогічна підтримка охоплює три провідних напрями педагогічної діяльності:

1) забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для розвитку й саморозвитку дитини;

2) створення сприятливих зовнішніх умов для існування та розвитку дитини;

3) організацію гуманістичного мікросоціального середовища (творча діяльність, психологічний клімат, співпраця дорослого та дитини).

Як свідчать результати аналізу науково-педагогічної літератури у педагогічній теорії та практиці двох країн – України та США – суть терміну «педагогічна підтримка» дещо різниться. Так, на думку В. Шпак, термін «педагогічна підтримка» має свої синоніми для позначення цього процесу в США, де він розкривається через *«guidance»,* що дослівно перекладається як «керівництво», «спрямування», «стимулювання в певному виді діяльності», та *«school counseling»* – «шкільне консультування», коли мова йде про педагогічну підтримку дітей у межах школи [17]. Слід наголосити, що означені терміни частіше за все використовуються інтегровано, тобто коли йдеться про підтримку особистості в межах навчального закладу, ужívається термін *«school counseling and guidance»* – «шкільне консультування й керівництво». У сучасних педагогічних дослідженнях науковець Т. Анохіна аналізуючи використання поняття «педагогічна підтримка» у США, встановила, що його позначають терміном «шкільне консультування» та «керівництво» з метою підкреслення широкого використання терміну «шкільне консультування» у сучасній педагогічній літературі. Порівнюючи два терміни, вона прийшла до висновку, що перший є більш широким поняттям і означає «допомогу в будь-яких складних ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптації до нових умов», а також є «процесом надання допомогти індивіду в його або її самопізнанні й сприйнятті навколишнього середовища з метою формування вміння застосувати їх для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей». Мова йде саме про допомогу, підтримку, на чому зроблено акцент вживанням у психолого-педагогічній літературі США термінів «guidance» і «counselling» в одному контексті для позначення «керівництва через консультування» або «м'якого» керівництво (такого, що іде від запиту дитини, а не нав'язується їй).

Таблиця. 1.2

Розуміння сутності та застосування педагогічної підтримки учнів у загальноосвітніх школах України та США

Україна	США
Розкриття особистісного потенціалу дитину	Розвиток основних життєвих навичок
Створення умов саморозвитку дитини	Адаптація навчального середовища: фізичне середовище та атмосфера у класі
Розвиток умінь самостійно вирішувати проблеми	Партнерська робота із сім'єю
Індивідуальна робота педагога	Міждисциплінарна робота фахівців (вчитель, шкільний консультант, сім'я, адміністрація та інші фахівці)

Для того, щоб уникнути розбіжностей у нашій роботі ми зупинимося на терміні «шкільне консультування», оскільки ми говоримо про педагогічну підтримку в загальноосвітньому закладі.

Висновок. У Табл. 1.2. на основі аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових джерел подаємо розуміння сутності та застосування педагогічної підтримки учнів у загальноосвітній школі в США та Україні.

Література:

1. Aubrey, R. F. A house divided: Guidance and counseling in 20th century America /R. F. Aubrey// Personnel and Guidance Journal, №12. – 1982. – P. 200-202.

2. Okon, S. E. Guidance for the 6-3-3-4 System of Education / S.E. Okon. –Californina: Zaria; Institute of Education, Ahmadu Bello University, 1984. – 151 p.

3. Rogers C. Counseling and Psychotherapy / C. Rogers. – Rogers Press, 2007. – 472 p.

4. Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perceptions of student, parents, and teachers / K. Hughey, N. Gysbers, M. Starr // The School Counselor, 41. – 1993. P. 31-35.

5. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Бусел. – Київ, Ірпінь: Перун, 2005 . – 1728 с.

6. Бодалев А. Психология общения. Энциклопедический словарь / [под общ. ред. А. А. Бодалева]. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

7. Кайшева Р.П. Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании: Монография / Р. П. Кайшева. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. –380 с.

8. Птушкин Г. С. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограничениями по слуху в системе профессионального образования / Г. С. Птушкин, Т. Н. Дегтярева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2004. – С. 236-248.

9. Пичугина Г. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании /Г. Пичугина. – Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3-6

10. Бадер С.О. Сутність і зміст педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків / С.О. Бадер [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.08.2013 URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11bsoudb.pdf. – Назва з екрану

11. Педагогика поддержки / Касицина Н.М., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Миркес М.М. [и др.]. – Спб.: Агенство образовательного сотруднечства, 2005. – 160 с.

12. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. – М., 1995. – С. 59-60.

13. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 58–63.

14. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Олесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

15. Ерхова М. В. Помогающее поведение учителя как средство педагогической поддержки: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / Ерхова М. В.; ВАК РФ – Ульяновск: УГПУ, 2002. – 22 с.

16. Педагогика поддержки / Касицина Н.М., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Миркес М.М. [и др.]. – Спб.: Агенство образовательного сотруднечства, 2005. – 160 с.

17. Шпак В. Педагогічна підтримка дітей у США: теорія і практика надання / В. Шпак // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. IV, 2012. – С. 300-308

Чайкіна Н. О.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

АДАПТИВНА СТРАТЕГІЯ ОБРАЗУ «Я-ПЕНСІОНЕР» В ІНВОЛЮЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Анотація: У статті розглядається адаптація похилої людини до нової ролі «пенсіонер», внаслідок чого відбуваються видозміни власного образу «Я», що обумовлює застосування певних адаптивних стратегій у вигляді: когнітивної, емоційної, поведінкової і рефлексивної дії.

Аннотация: В статье рассматривается адаптация пожилого человека к новой социальной роли «пенсионер» и изменение его образа «Я», что обуславливает использование определенных адаптивных стратегий на уровне: когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного действия.

Summary: In this article author examines human adaptation to the new role as a «pensioner»; as a result, will be variations of his own «I am» image, that hence the use of certain adaptive strategies such as: cognitive, emotional, behavioral and reflective action.

Постановка проблеми. Виділення періоду старіння і вивчення проблем геронтогенезу пов'язано з проблемою оптимальної взаємодії біологічного і соціального, що обумовлює нову адаптивну стратегію осіб похилого віку в оточуючому соціальному просторі. Одначе в психологічній літературі цей період досліджений дещо менше, чим перша половина життя людини. Період старіння є одним із закономірних етапів життєвого шляху людини і його онтогенезу. Сьогодні цей віковий період привертає увагу багатьох дослідників у зв'язку з суттєвим підвищенням середнього віку життя людини і, як наслідок, збільшенням чисельності людей похилого віку, для яких проблеми старіння стають значимими. Адаптація до нової ролі пенсіонера призводить і до видозміни власного образу «Я», яке шукає нові адаптивні стратегії для можливості розвитку і реалізації своєї активності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених свідчать (при всій складності цього періоду) про позитивне ставлення похилої людини до життя, інших і до себе. Вивченням періоду старіння присвячено праці: В.Д. Альперович, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферової, Г.А. Балла, Дж. Биррена, Д.Б. Бромлея, Ф. Гізе, І.А. Гехта, М.С. Єрмолаєвої, І.С. Кона, О.В. Краснової, І.С. Малкіної-Пих, Р. Пекка, В. Толстіхи, Е. Еріксона та інших. У своїх працях вчені підкреслюють, що складний і гетерохронний період старіння людини пов'язаний з кількісними і якісними перебудовами біологічних і соціальних структур, включаючи і особистісні новоутворення. Адаптація до нових умов функціонування відбувається через застосування нових стратегій, які дозволяють активізувати різні системи життєдіяльності і водночас видозмінити образ власного «Я», яке дозволяє переборювати деструктивні явища старіння. Все це дозволяє розглядувати період пізнього онтогенезу, як новий період розвитку, в якому діють специфічні закони онтогенезу, гетерохронії і структуроутворення.

Постановка завдання. Ця стаття має на меті з'ясування особливостей адаптації похилої людини до нового образу «Я-пенсіонер» та завдяки яким адаптив-

ним стратегіям відбувається усвідомлення нового стиля життя і активізація систем життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливість змін в період геронтогенезу залежить від ступеню зрілості конкретної людини як особистості і суб'єкта діяльності, тому похилі люди не являють собою монолітної групи. Е. Еріксон [1] підкреслює, що життя уявляє собою неперервну зміну усіх його аспектів і що успішне вирішення проблеми на одній стадії ще не гарантує людині відсутність нових проблем на інших етапах життя. В психології немає чіткого визначення меж пізнього періоду життя. ВОЗ пропонує таку сучасну класифікацію віку: молодий вік: 18-44, середній: 45-59; похилий: 60-74; старечий: 75-90 і довгожителі: 90+. Для людей, які віднесені до похилого віку, характерним є збереження певного рівня активності, а найбільш значимими для них є порушення соціально-психологічної адаптації і відчуття, у зв'язку з цим, психологічного дискомфорту. Самовідчуття особистості в зміненій ситуації розвитку тим інтенсивніше чим більш високі вимоги пред'являє ситуація до адаптивних можливостей суб'єкта, яке суттєво впливає на його уявлення про себе.

Тому, на наш погляд, **старість** – це зміна поведінки організму і власного «Я», яке призводить до зниження життєдіяльності і застосування адаптивних стратегій. **Адаптивна стратегія** людини визначається рівнем відповідності суб'єктивних (пригнобити чи звільнити внутрішні ресурси) і об'єктивних (присвоїти чи перетворювати середовище) елементів адаптації по відношенню до ступеня збігу його очікувань з реальною ситуацією, тобто наскільки зближене "Я-базове" і "Я-ситуаційне". Сам процес адаптації в період старіння може йти як до змінених особистісних утворень – відбувається зміна попереднього образу «Я»-фахівець на образ «Я»-пенсіонер і результатом такої адаптації буде застосування адаптивних можливостей і стратегій. В іншому випадку, процес адаптації може йти до зміненої соціальної ситуації розвитку і тоді її результатом будуть новоутворення у вигляді образу «Я»-похила людина. В такій ситуації люди вимушені адаптуватися до цих змін і шукати своє місце у нових реаліях проживання. Це призводить до розмиття рольових образів і збільшення суб'єктивного контролю над емоційними переживаннями, особливо у випадках коли акцент в житті ставився на кар'єрну успішність і вихід на пенсію почав сприйматися як поразка і кінець всієї життєвої кар'єри.

Б.Г. Ананьєв [2] період старіння поділяє на:

– конвергентний тип старіння: у старості найбільш контрастні індивідуально-типові особливості загального життєвого тонусу і розумового збереження;

– дивергентний тип старіння відбувається у пізніх фазах онтогенезу, де головну компенсаторну роль виконує механізм білатерального регулювання, який поєднує керівництво інформаційними і енергетичними потоками.

Тому, в основному, етапи геронтогенезу характеризуються старінням на таких рівнях [3]:

1. Молекулярний рівень: відбувається зміна біохімічної структури організму, знижується інтенсивність вугликиснего, жирового, білкового обміну речовин, зменшується здатність клітин здійснювати окислено – відновлювані процеси, тому на цьому рівні причина старіння – помилка синтезу нуклеїнових кислот.

2. Функціональний рівень: збільшується кількість сполучних тканин в су-

динах, м'язах, сечових та інших органів, вони стають хімічно інертними, що визиває кисневе голодування і погіршення харчування клітин.

3. Психологічний рівень: в період 61-74 рр. (похилий вік) морально-психологічних змін не відбувається, зміни стосуються психофізіологічних функцій. Тільки в 75-90 рр. (старечий) посилюються закони гетерохронності, деструктивні процеси відображаються у свідомості у вигляді хворобливих симптомів: спостерігається консерватизм мислення, постійність звичок та інертність нервових процесів призводить до нетерплячості, навіювання, чутливості, втомленості та підвищеної комунікабільності, наслідком чого можуть бути конфлікти з молоддю. Послаблення гальмівного процесу обумовлює емоційну реактивність, подразливість, нестійкість уваги, зниження пам'яті на нові враження, звуження свідомості і порушення адекватного комплексного реагування.

Дж. Біррен [цит. по 4] називає такі причини психологічних змін в період старіння, на які впливає стиль життя, морально-етичні принципи та інше:

а) первинне старіння (зовнішнє) – характеризується зниженням перцептивної швидкості рішення задач, тобто швидкості з якою інформація обробляється в ЦНС;

б) вторинне старіння (внутрішнє) – пов'язано з втратою здоров'я, яке супроводжується різними хронічними захворюваннями, що впливає на функціонування мозку і особливо на логічне розмірковування.

Зміни сили і рухливості психічних процесів у старості є суто індивідуальними. Основу індивідуального характеру змін психічної діяльності в цей період складає як гетерохронність в порушенні пам'яті, інтелекту, так і життєвий досвід, індивідуально-типологічні властивості особистості та новий образ «Я»-пенсіонер, які притаманні кожній людині.

Саме поняття «Я» вперше було сформульовано в психології У. Джеймсом [5], який виділяв дві базові складові, одна з яких фіксувала зміст життєвого досвіду («Я»-як об'єкт), а інша позначала процес усвідомлення людиною цього досвіду («Я»-усвідомлене). Сила «Я» визначається здатністю людини зберігати свою «самість», не дивлячись на зовнішні і внутрішні обставини життя. А. Маслоу [6] визначає «Я» як серцевину індивіда, чию сутність складають життєві цілі, цінності, орієнтації, захоплення. Р. Пек [цит. по 7], розвиваючи ідеї Е. Еріксона, стверджував, що людині в похилому віці необхідно вирішувати цілий ряд нових завдань для відбудови цілісної особистості, а саме:

а) перейти до нового розгляду самого себе через призму не тільки однієї ролі (професіонала, батька/матері, дідуся/бабусі), але й через інші, ідентифікуясь з оточенням;

б) усвідомити факт погіршення свого здоров'я і старіння тіла, сформувати терплячість до цього. Успішне старіння можливо, якщо похила людина зможе адаптуватися до фізичного дискомфорту чи знайде таке заняття, яке допоможе їй відволіктися від буденності;

в) перебороти занепокоєння перспективою близької смерті та продовжити власну життєву лінію завдяки участі у різних справах.

Здорова старість характеризується поступовим завершенням смисложиттєвих задач, коли людина перестає працювати і виходить на пенсію, перестає бути керівником, перестає бути дитиною (ховає батьків), перестає подорожувати, змінює сексуальне життя, втрачає

свої фізичні можливості, змінює образ фізичного «Я» (жінки стосовно зовнішності, а чоловіки стосовно фізичної сили і потенції) і усвідомлює неминучість і близькість смерті. Людина виходячи на пенсію зтикається з новою соціальною ситуацією – повної незайнятості і їй потрібен час та певні адаптивні стратегії для усвідомлення нового стиля життя. Ця невизначеність і непідготовленість негативно впливає на процеси соціально-психологічної адаптації, соціальної активності і особистісної задоволеності. Суттєвим фактором такої адаптації є власна активність, раціональна організація життя і вірний вибір занять, а також сім'я, яка у цій ситуації відіграє компенсаторну функцію і стає основною сферою міжособистісних контактів.

Різного роду зміни в похилому і старечому віці спрямовані на те, щоб актуалізувати потенційні, резервні можливості, які були накопичені в період зрілості і сформувати адаптивну стратегію до нового образу «Я»-пенсіонер. Образ «Я»-пенсіонер може сприйматися адекватно похилою людиною, через спостереження за власними змінами і через зовнішній вплив; може гостро переживатися і пенсіонер не проявляє інтересу до нової ситуації, стає малорухливим та прагне до спокою; а може заперечувати у собі любі ознаки старіння. Індивідуальна реакція на цей новий образ може визначати як ступінь адаптації до вікових змін, так і особливості розвитку особистості в старечому віці.

Адаптація до біологічного геронтогенезу здійснюється через мобілізацію резервних можливостей організму і певні шляхи підвищення його активності (ефекти поляризації), які забезпечують працездатність функцій і після завершення репродуктивного періоду. До таких ефектів відносять [8]:

1. Компенсаторний ефект: при порушенні роботи одних функцій інтенсифікація здійснюється за рахунок інших.

2. Ефект резервування: одні механізми замінюються іншими, резервними, більш древнішими.

3. Ефект пластичності: існуючі системи беруть на себе роботу функцій, які їм невластиві.

4. Ефект конструювання: підвищується біологічна активність роботи усіх функцій.

5. Ефект контролю: посилюється свідоме регулювання власної поведінки.

6. Інтегративний ефект: емоційна сфера в ситуації стресу здійснює вплив на організм і тому необхідно створювати здоровий і комфортний спосіб життя.

Адаптація до соціально-психологічного геронтогенезу здійснюється через формування власних адаптивних стратегій, до яких можна віднести:

а) когнітивна стратегія: характеризується осмисленими зусиллями, які спрямовуються на активну громадську діяльність, самоосвіту, розваги, відпочинок, тощо. Образ «Я»-пенсіонер є гнучким і головним чином спрямований на себе і на управління значимими ситуаціями. Похилі люди мужньо переживають вихід на пенсію і зберігають здатність до соціальної ідентифікації – вміння встановлювати нові дружні зв’язки і контролювати своє оточення.

Дезадаптація буде проявлятися на рівні агресивності до оточуючих, незадоволеністю станом існуючих речей, критикою усіх крім себе, конфронтацією з оточуючим світом і великими претензіями до всіх.

б) емоційна стратегія: характеризується фокусацією на симптомах стресу або на уникненні його руйнівної сили, що підвищує рівень захисту. Похилі люди не драматизують закінчення

професійної діяльності, врівноважені, відчувають задоволеність своїми емоційними контактами, а завдяки своєму позитивному життєвому балансу, вони з впевненістю розраховують на допомогу оточуючих.

Дезадаптація буде проявлятися у розчаруванні в житті і в собі, в постійних звинуваченнях себе за упущені можливості, у почутті самотності і нервозності. Такі похилі люди схильні до нападу страху за прогресивне втрачання фізичних сил, не адекватно сприймають свою старість і підсвідомо сильно бояться смерті.

в) поведінкова стратегія: характеризується стійкістю патернів у поведінці і звичках, прагненням до самозабезпечення або до уникнення допомоги від інших. Такі похилі люди уникають висловлювати свою думку, з трудом діляться своїми проблемами, а їх активність обумовлена зовнішніми стимулами. Вони дуже неохоче виходять на пенсію і залишають свою професійну діяльність, тільки під впливом оточуючих.

Дезадаптація буде проявлятися у прагненні перекласти відповідальність за власне життя на інших, їх підозрілість, недовіра і скритість обумовлює усамітнення та уникнення контактів з іншими.

г) рефлексивна стратегія: характеризується аналізом фізіологічних і психічних змін, прагненням зосередитися на шляхах рішення проблем, спрямованістю внутрішньої діяльності на осмислення свого життєвого шляху і можливості реалізувати себе в інших сферах діяльності. Така стратегія передбачає використання рефлексивної інтуітивності і інверсійності, тобто схильності переходити від одного стану до іншого. Вони мають живі інтереси і постійні плани на майбутнє із збереженням своєї «самості», за рахунок приписування собі позитивних особистісних якостей при ігноруванні негативних.

Дезадаптація буде проявлятися у ворожості і претензіях до самого себе, тому що в житті було багато невдач і труднощів, у перебільшенні своїх дійсних чи уявних хвороб. Такі похилі люди пасивно сприймають свою долю, втрачаючи самоповагу до себе, часто аналізують свої внутрішні переживання і пов'язують їх з відчуттям непотрібності нікому або люблять зосереджувати свої інтереси на проблемах вузького соціального простору, відчуваючи особистісну неадекватність.

Такі адаптивні стратегії похилі люди застосовують для рішення однієї з головних проблем – усвідомлення збільшеної залежності від інших людей, для якої потрібно вміння жити при зменшенні психофізіологічних ресурсів. Особливе значення в цей період надбають контакти з іншими пенсіонерами, які допомагають новому образу «Я»-пенсіонер укріпитися і раціонально його переживати. Новий образ «Я»-пенсіонер є значимим не тільки для самої людини, але й для її оточення, яке теж здійснює адаптацію до нової ролі близької людини.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином із закінченням трудової діяльності у похилих людей суттєво порушується життєвий стереотип, перебудовується образ життя і формується новий образ «Я»-пенсіонер, що обумовлює застосування ними адаптивних стратегій, як до нової соціальної ситуації розвитку, так і до особистісних новоутворень. Мобілізація різних функцій і включення їх в загальну структуру інтелекту, як цілісного утворення, широта інтересів, активність у різних сферах, участь у громадській, педагогічній діяльності, специфіка мо-

тиваційної діяльності, адекватна самооцінка і високорозвинена самоорганізація і самокритичність протистоїть процесу старіння. Чим цілісніша особистість, тим в більшій ступені виражена її орієнтація на майбутнє, на продовження особистісного розвитку в інших соціально значимих сферах, що збільшує шанси реалізації різних потенціальних можливостей особистості в період геронтогенезу. Запропонований нами підхід до вивчення ролі образу «Я-пенсіонер» у застосуванні певних адаптивних стратегій дає можливість зазначити, що геронтогенез характеризується посиленням дії онтогенетичних законів гетерохронності, нерівномірності і стадіальності: збільшується протирічність у розвитку різних підструктур людини. Необхідно більш детальніше вивчати демаркаційну межу, яка умовно розділяє періоди вікового розвитку людини і вказує на те, що з віком посилюється вплив спеціальних факторів та відбувається диференціація психофізіологічних функцій і інтелектуального рівня регуляції поведінка.

Література:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. /Эрик Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

2. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. / Б.Г. Ананьев – М., 1973.

3. Фролькис В.В. Старение и биологические возможности организма. – М., 1975.

4. Ермолаева М.С. Практическая психология старости. / М.С.Ермолаева – М.: 2002. – 121 с.

5. Джеймс У. Психология. /Вильям Джеймс. – М.:Педагогика, 1991. – 368с.

6. Маслоу А. Психология бытия. /Абрахам Маслоу. – Киев.: Ваклер, 1997. – 304 с.

7. Альперович В.Д. Социальная геронтология / В.Д. Альперович.– Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 132с.

8. Малкина – Пых И.Г. Кризисы пожилого возраста. Учебное пособие. [Текст] / И.Г. Малкина – Пых – М.: 2005. – 368 с.

Шмир М. Ф.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ТОЧКИ ЗОРУ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Анотація: У статті розкривається проблема індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання іноземної мови з точки зору діяльнісного підходу.

Аннотация: В статье рассматривается проблема индивидуализации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку с точки зрения деятельностного подхода.

Summary: The article deals with the problem of individualization of teaching and learning of students in learning a foreign language in terms of activity approach.

Серед проблем, які виникають в процесі навчання іноземної мови важливе місце займає диференціація як спосіб індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Поняття диференціація передбачає: по-перше, педагогічне розмежування змісту навчання та диференціацію як особливий спосіб організації самого процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів; по-друге, диференціація як педагогічно доцільне співробітництво викладача і студентів через організацію діяльності всієї групи з налагодженням цієї взаємодії за законами комунікації в підсистемі: «педагог – ті, хто навчається – той, хто навчається» [3, 39].

З точки зору діяльнісного підходу, невід'ємною складовою частиною здійснення якого є формування активності у студентів, організація диференціації пізнавальної діяльності містить кілька важливих етапів.

Головною метою першого етапу, який можна назвати діагностичним, є спонукання до активної пізнавальної діяльності. Провідним педагогічним завданням при диференційованій педагогічній організації з урахуванням індивідуального інтересу до мов у вищому навчальному закладі є формування пізнавальної самостійності у студентів. Необхідними організаційно-особистісними умовами системно-дидактичного вирішення цих завдань у навчально-пізнавальній діяльності є: перше – визначення викладачем типологічних підгруп у групі студентів; друге – надання диференційної допомоги студентам (як „слабким", так і «сильним», як викладачем, так і однокурсниками під час взаємонавчання); третє – підвищення рівня особистісної самооцінки „слабких" студентів у процесі їх співпраці з викладачем або однокурсниками; четверте – формування потреби у самостійній пізнавальній діяльності та індивідуальній саморегуляції в розумовій діяльності [3, 40].

Головними діагностичними завданнями на зазначеному етапі є виявлення викладачем початкового рівня пізнавальної самостійності, спеціальних умінь і знань з іноземної мови, мотивів навчальної діяльності та інтересу студента до предмета; визначення викладачем вимог до змісту предмета „Іноземна мова", міжпредметних зв'язків, до методів диференційованого навчання, методів

диференційованої організації навчальної та позааудиторної роботи, колективних форм навчальної роботи студентів, диференційний розподіл педагогічних повноважень в оцінці результативності пізнавальної діяльності студентів; педагогічне налагодження взаємозв'язків між процесами викладання іноземної мови (практичними заняттями, позааудиторними заняттями, культурнорозвивальними тощо); аналіз викладачем методичних можливостей, що забезпечують досить швидку адаптацію студентів до нових умов вишівського навчання.

На початку роботи на цьому етапі в усіх групах проводиться анкетування та передекспериментальний зріз, що дозволяє виявити особистісні характеристики студентів, мотивацію їх навчальної діяльності, ставлення до диференційного навчання та інтерес до іноземної мови, складності у вивченні даної дисципліни, прагнення до оволодіння знаннями. Фіксується рівень розвитку умінь, а отже і до вирішення навчально-пізнавальних завдань з іноземної мови. Виявлення факту сформованості та розвитку конкретних інтелектуальних умінь проводиться на основі порівняння даних поточного та передекспериментального зрізів.

Головними формами допоміжних відносин з боку викладача на цьому етапі є практичне знайомство з різними формами організації навчального процесу з подальшим колективним їх обговоренням і аргументованою оцінкою; індивідуалізація самостійної роботи з виконання диференційних за рівнем складності та характеру стандартних завдань, систематичний та розпланований за змістом і формами проведення контроль; інтенсивні консультації; виховання соціально-комунікативної вишівської культури.

Тривалість першого етапу залежить від навчальних можливостей студентів конкретної академічної групи. Досвід показує, що цей етап завершується в кінці першого семестра. На початку другого семестра починається другий етап педагогічної діяльності з реалізації діяльнісного підходу, що здійснюється шляхом диференційної підтримки розвитку пізнавальної активності особистості. Цей етап можна умовно назвати організаційно-установчим. Головне дидактичне завдання, яке ми переслідуємо на цьому етапі – це інтенсивне формування у студентів методів і засобів самостійної пізнавальної діяльності. На цьому етапі розв'язуються основні завдання, пов'язані з організацією диференційної педагогічної підтримки студентів, що сприяють досягненню поставленої мети на I і II етапах навчання [3, 40]. А саме:

– педагогічна розробка засобів, методів, які сприяють залученню всіх категорій студентів («слабких», «сильних», «середніх») до активної пізнавальної діяльності;

– диференційна педагогічна розробка дидактичних матеріалів, які сприяють оперативному керуванню диференційним навчанням;

– педагогічна розробка варіантів узгодження групової та фронтальної організації роботи студентів;

– організація і розвиток колективної діяльності взаємного контролю, взаємного навчання, взаємодопомоги у самоорганізації.

Індивідуальна робота на цьому етапі використовується як засіб подальшого формування стандартизованих пізнавальних вмінь у процесі виконання занадто складних навчальних завдань. Спеціально організована робота в навчальних парах активізує інтелектуально-пізнавальну діяльність студентів. В процесі цієї роботи удосконалюються знання та предметно пізнавальні вміння

студентів, набуваються навички міжособистісного спілкування, яке переростає у співпрацю, формується вміння працювати в колективі, розвивається взаємодопомога, почуття відповідальності. Тут чітко вдосконалюється мовленнєва культура, з'являється логічність, стислість, доказовість, дохідливість викладання матеріалу. Крім цього здійснюється процес формування особистісних навичок аналітико-оцінювальної діяльності, вдосконалюється адекватна рефлексивна пізнавальна культура. Парна робота є допоміжно перетворюючою, оскільки незважаючи на те, що вона на певних етапах має репродуктивний характер, в комунікативному та інтелектуально-пізнавальному аспектах вона становить пошуково-творчий процес. Довіряючи студентам під час спільного навчання допомогу товаришеві та контроль його роботи, викладач передає йому частину своїх керівних повноважень і функціональних обов'язків. Це свідомо формує у студентів відчуття особистісно-професійного достоїнства, впевненість в собі, особистісну відповідальність, що сприяє зміні суб'єктивної позиції студента до активного інтересу до знань іноземної мови, формує його адекватну самооцінку своїх здібностей і умінь. В атмосфері змагання, зацікавленості в результатах освітнього процесу покращується емоційно-психологічний настрій, з'являється інтелектуальна незалежність, розвивається особистісна мотивація навчання. Коли студенти виконали своє завдання, вони зразу ж можуть розпочати виконувати додаткові нетрадиційні завдання, рекомендовані викладачем.

Реалізація діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі носить диференційний характер. В роботі викладача передбачається диференційне здійснення організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

1. Диференційність «зон педагогічного контролю» з жорстким наповнюванням навчально-пізнавальної діяльності; («зона непрямого педагогічного контролю при самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності адекватно педагогічному аналізу», «зона адекватної самоорганізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності на заняттях іноземної мови з позитивною оцінкою їх успіхів»).

2. Диференційність педагогічних засобів корекції та стимулювання активних пізнавальних дій студентів в їх навчально-педагогічній діяльності [3, 42].

Наступний етап реалізації діяльнісного підходу – завершальний (етап особистісної творчої самореалізації) – самостійна навчальна діяльність. Досить важливо на даному етапі прослідкувати за розвитком навичок творчої самоорганізації та саморегуляції студентами своєї пізнавальної діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб активізувати прагнення студентів удосконалювати свою підготовку у набутті знань і вмінь, необхідних для реалізації їх життєвих планів у майбутньому. Сформовані переконання і прагнення особистості, її мотиви завжди сприяють удосконаленню наукових основ майбутності професійної діяльності, визначають духовне багатство особистості. Цей етап реалізації діяльнісного підходу істотно змінює змістовне наповнення навчальних завдань пошуково-творчого змісту. У методах навчання зростає питома вага інформації в поєднанні з проблемно-пошуковою, коли система проблемних питань створює ситуацію евристичного пошуку теоретичних узагальнень, прогнозування можливостей їх застосування. Від студентів вимагається не тільки

цілісного викладення вивченого матеріалу, а й пояснення перспектив його використання. Викладач проектує ситуацію позитивного впливу студентів з високим рівнем пізнавальної активності на колектив в цілому.

З метою розширення функції змісту навчання в розвитку особистості студента навчальний матеріал насичується завданнями, які дозволяють прогнозувати перспективи його використання. Такий підхід вимагає змін у методах навчання, які посилюють його вплив на особистість. Процес навчання стає в окремих ситуаціях керованим самими студентами, а переважаючими функціями педагога на заняттях стають функції організатора, консультанта, експерта, рівноправного зі студентами учасника пізнавальної діяльності. Проблемні питання студентів активізують розумову діяльність навіть у самих пасивних, вони невимушено стають її учасниками. Видозмінюється і характер індивідуальної самостійної роботи. Якщо раніше така робота використовувалась головним чином для того, щоб удосконалювати предметні знання та формувати предметно пізнавальні уміння в процесі вирішення стандартних завдань, то на цьому етапі індивідуальна самостійна робота стає домінуючим засобом особистісно-пізнавального становлення студента завдяки своєму здебільшого пошуково-творчому характеру. Все частіше практикована робота в „малих“ групах розглядається як фонова, як можливість для самих студентів переконатися в доказах і висновках, колективного обговорення різних варіантів рішення та вибору серед них оптимального.

Поточний контроль якості навчально-пізнавальної діяльності набирає епізодичного характеру, поступаючись не тільки взаємоконтролю, а й самоконтролю. Сформоване на перших етапах вміння конструктивно продовжувати передбаченого програмою необхідного мінімуму знань предмета самостійно після аудиторних занять, не чекаючи наступного заняття, дозволяє студентам за завданням викладача, вести самостійний пошук та засвоєння необхідних алгоритмічних прийомів виконання завдань у підготовці до наступного практичного заняття під час самопідготовки. І оскільки студенти на самому занятті лише закріплюють самостійно набуті стандартизовані уміння, викладач наголошує на самостійній роботі дослідницького характеру, пошуково-творчого характеру. У процесі такої діяльності студенти розширюють, поглиблюють і узагальнюють знання та вміння, здійснюють їх перенесення на суміжні дисципліни [2, 59].

Останнім часом увагу спеціалістів привертає проблема диференціації навчання іноземної мови, що свідчить про актуальність даної проблеми [1, 49]. Диференціація навчання дає можливість організувати процес навчання іноземної мови більш економно і раціонально. Досвід роботи дає можливість підтвердити доцільність практичної реалізації цієї ідеї і подальшої розробки теорії, в основі якої лежить ця ідея.

Література:

1. Демкова Н.И. Дифференциированный поход к учащимся при обучении немецкому языку // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 2. – С. 49-52.

2. Гальскова Н.Д. Повышение еффективности контроля при дифференциированом обучении // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 57-60.

3. Тарнавська Л.П. Організація диференційної підтримки пізнавальної активності студентів інституту підприємництва у вивченні іноземної мови // Вісник Запорізького державного університету. – 2002. – № 1. – С. 39-44.

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник
Науковий журнал

7 (07) 2016

Підписано до друку 29.02.2016 р. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 24,88.
Тираж 50 прим.
Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»
04108, м. Київ, а/с 62
www.knopp.org.ua
E-mail: office@knopp.org.ua
Телефон: +38 066 699 58 42