

**Громадська організація
«Південна фундація педагогіки»**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції**

**«ПСИХОЛОГІЯ І ПЕДАГОГІКА НА СУЧАСНОМУ
ЕТАПІ РОЗВИТКУ НАУК: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ»**

18-19 грудня 2015 р.

**Одеса
2015**

ББК 88+74я43
УДК 159.9+37.01(063)
П 86

П 86 **Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики:** Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: (18-19 грудня 2015 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. – 132 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

ББК 88+74я43
УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2015
© Південна фундація педагогіки, 2015

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Гант О. Є., Першин О. І. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ТАЙБОКСЕРОВ.....	6
Зборівський О. С., Грищенко В. О. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СХИЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	9
Пастух Х. Б. ДОСЯГНЕННЯ ХОРОШОЇ ФІЗИЧНОЇ ФОРМИ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	13
Портяна О. В. ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	16
Штих В. А., Малик Я. К. ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БОКСЕРІВ.....	20

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Баторі-Тарці З. І., Сойма Н. Д. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ.....	24
Бодасюк М. А., Зуб С. П. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ.....	28
Брушневська І. М. РОЗВИТОК ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗНМ	32
Іванцев Л. І. ДО ПРОБЛЕМИ ОСМИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СВОЄЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ СВОГО МАЙБУТНЬОГО.....	36
Іванцев Н. І. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ЕФЕКТИВНОГО КЕРУВАННЯ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА ЕТАПІ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ	40
Кашкарьова Л. Р. ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРИНЦИПИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	44
Колпакчи О. С. ЕТИЧНІ ЗАПОВІДІ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	48
Мілевська О. П. ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	51
Столярчук О. А. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	55
Табачник І. Г. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНО-ДІЄВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТІВ.....	59
Хоменко Л. О. МЕТОДИ КОРРЕКЦІЇ І РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ С АУТИЗМОМ	61

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Андреева Н. Ю. ПРОФЕСИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ	65
Будянський Д. В. НАУКОВА ДОПОВІДЬ У СТРУКТУРІ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ	67
Кострубань Р. В. ОБґРУНТУВАННЯ ПОТРЕБИ У ФОРМУВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ	71
Пернат'єв В. С. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	75
Попович І. Є. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	78
Рибіцька І. Г. ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТА СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ	82

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Байбакова О. О. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	86
--	----

СЕКЦІЯ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Колісник Н. В. ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	90
Пилаєва Т. В. ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В СВІТІ.....	93
Синевич І. С. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	97
Хименко І. О., Хименко М. О., Ярославцева М. І. ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТВОРЧІСТЮ Є. ЧАРУШИНА	101
Шепель О. В. РАБОТА НАД ПОВЫШЕНИЕМ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	103
Якуніна Г. С. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	107

СЕКЦІЯ 6. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Голуб О. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТАКТИКИ ДОПОМОГИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..	111
Малихін А. О. ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ПОЛОЖЕНЬ МОРФОЛОГІЇ У ВИЗНАЧЕННІ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ (ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ)	115
Матвійчук А. В. РОЛЬ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ТРАНСПОРТНОЇ ГЕОГРАФІЇ.....	118

Проскурня Н. Л. ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	122
Ярославцева М. І., Грицунова Н. О. ВПЛИВ ПРОЦЕСУ КОНСТРУЮВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	125
СЕКЦІЯ 7. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	
Рень Л. В. ДО ПИТАННЯ ПРО ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	128

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Гант О. Є.

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та психології

Першин О. І.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри важкої атлетики та боксу

*Харківська державна академія фізичної культури
м. Харків, Україна*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ТАЙБОКСЕРОВ

В настоящее время возросли требования к психологической подготовленности спортсмена, чем обуславливается необходимость измерения оценки психологических показателей, характеризующих личность спортсмена и особенности его психической работоспособности [3–5]. Изучение психической работоспособности, как составной, психического здоровья, приобретает сегодня все большую актуальность в связи с повышением требований к развитию регуляторных процессов, позволяющих личности выступать подлинным субъектом собственного поведения и деятельности, а так же самостоятельно определять перспективы своего развития [1, 2, 5]. Исследований, освещающих такие немаловажные для современного спорта вопросы, как формирование адекватной психической работоспособности в условиях соревновательной деятельности, недостаточно. Практически неизученным остается вопрос о характере динамики продуктивности когнитивных функций, как показателя психической работоспособности спортсменов, в соревновательном и восстановительном периодах спортивной деятельности.

Целью нашей работы стало изучение особенностей психической работоспособности спортсменов, которые занимаются тайским боксом. Согласно результатам нашего исследования, в условиях соревновательной деятельности, темп выполнения заданий по «таблицам Шульте», у обследованных тайбоксеров, был неравномерным. Средний исходный уровень

(33,10 ± 2,00 с. – время, выполнения задания по первой таблице), и далее постепенное и неуклонное снижение показателей, без колебаний в сторону улучшения (38,37 ± 2,70 с. – время, выполнения задания по 2 таблице; 28,57 ± 2,67 с. – время, выполнения задания по 3 таблице; 31,60 ± 3,18 с. – время, выполнения задания по 4 таблице; 31,97 ± 2,71 с. – время, выполнения задания по 5 таблице). Эти результаты свидетельствуют о том, что в экстремальных условиях соревновательной деятельности, у обследованных спортсменов происходит увеличение в сопоставлении с нормативными значениями времени необходимого на выполнение задачи по «таблицам Шульте». Во многих случаях увеличение общего времени у спортсменов обусловлено не тем, что они медленно искали числа, а отдельными «случайными» задержками. То есть, обследованные называли и показывали ряд чисел с достаточной скоростью, а потом вдруг никак не могли найти одно какое-нибудь число (часто заявляя, что такого числа в таблице вообще нет). Следует отметить, что в условиях соревновательной деятельности, 26,00% обследованных тайбоксеров, допускали в работе с таблицами различные ошибки: пропускали отдельные числа, искомое однозначное число показывали в двузначном числе, в состав которого оно входит. Неравномерный темп выполнения задания и увеличение количества ошибок, с каждой следующей таблицей, свидетельствуют о прогрессирующем ослаблении интенсивности внимания в процессе работы. В постсоревновательный период, у обследованных спортсменов, исходный уровень выполнения заданий по «таблицам Шульте» (33,10 ± 2,00 с.) достоверно выше, чем в условиях соревновательной деятельности ($t = 2,68$; $p < 0,05$). Время, выполнения задания по второй таблице составило – 38,73 ± 2,12 с., что достоверно меньше, чем в условиях соревновательной деятельности ($t = 2,64$; $p < 0,05$). Далее наблюдается некоторое снижение темпа сенсомоторных реакций при работе с последующими таблицами: 35,60 ± 3,64 с. – время, выполнения задания по третьей таблице; 33,60 ± 4,12. – время, выполнения задания по четвертой таблице; 36,60 ± 3,78 с. – время, выполнения задания по пятой таблице. Данные результаты находятся в пределах возрастной нормы.

Таким образом, в условиях соревновательной деятельности эффективность работы, по «таблицам Шульте» у спортсменов, которые занимаются спортивным туризмом, достоверно ниже ($t = 2,20$; $p < 0,01$), чем в постсоревновательный период. У 52,00% испытуемых, в период соревнований, имеет место сужение объема произвольного внимания легкой степени выраженности. Сужение объемов произвольного внимания сопровождается нарушениями процессов концентрации, распределения и переключения.

На основании результатов, полученных с помощью методики «Таблицы Шульте», были построены графики – «Кривые работоспособности», отражающие кинетику психической работоспособности тайбоксеров, в соревновательный и постсоревновательный периоды. «Кривая работоспособности» в период соревнований, в целом имеет такой вид: средний исходный уровень и далее постепенное и неуклонное снижение показателей без заметных их колебаний к улучшению. Т.е. кривая психической работоспособности спортсменов, в экстремальных условиях соревновательной деятельности, представлена гипостеническим вариантом астении. В постсоревновательный период, «кривая работоспособности» испытуемых, носит зигзагообразный характер: высокий начальный уровень, далее идет некоторый спад, и потом тенденция возврата к прежнему уровню. Анализ «кривой работоспособности», которая отражает уровень психической работоспособности, позволяет сделать вывод, что в постсоревновательный период, у спортсменов, которые занимаются спортивным туризмом, имеет место гиперстенический вариант астении.

По результатам методики «Таблицы Шульте» так же оценивались следующие показатели: степень вработываемости и психическая устойчивость (по методу А. Ю. Козыревой). В условиях соревновательной деятельности, показатель степени вработываемости, обследованных спортсменов составил – $0,88 < 1,0$; показатель вработываемости в постсоревновательный период – $0,83 < 1,0$. Показатель психической устойчивости в условиях соревновательной деятельности – $1,03 > 1,0$, что говорит о низкой психической устойчивости (чем выше $1,0$ данный показатель, тем хуже психическая устойчивость испытуемого). В постсоревновательный период показатель психической устойчивости – $0,98 < 1,0$, что говорит о хорошей психической устойчивости, соответственно.

Т.е. у обследованных спортсменов, как в условиях соревновательной деятельности, так и в постсоревновательный период отмечаются высокие показатели степени вработываемости. Тогда, как степень психической выносливости в соревновательный период, гораздо ниже, чем в условиях постсоревновательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко Г.М. Психологічне здоров'я як фактор успішної особистості та професійної самореалізації спортсменів-інвалідів / Основи здоров'я і фізична культура : всеукраїнський науково-методичний щомісячний журнал. – Вип. 3. – Київ, 2007. – 21–25.

2. Гант О.Є. Особливості психічної працездатності дітей середнього шкільного віку в умовах змагальної та постзмагальної діяльності Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011. – № 2. – С. 215–218.

3. Гант Е.Е. Личностные качества спортсменов, занимающихся восточными единоборствами т / Е.Е. Гант, Н.С. Сигал, В.А. Штых / Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2013, № 1. – С. 91–94.

4. Гант О.Э. Характеристики ціннісних орієнтацій особистості в боксі та тайбоксі / О.Э. Гант / Девіантна поведінка : соціологічні, психологічні, юридичні аспекти : матеріали між нар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 10 квітня 2015 р.). – С. 9–12.

5. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. – М. :Трикста, 2005. – 128 с.

Зборівський О. С.
студент

Грищенко В. О.
студент

Науковий керівник: **Виходцева О. А.**
доцент

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СХИЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Трансформація сучасного українського суспільства, зміна соціального устрою держави передбачають впровадження нових форм і методів здійснення психологічно-педагогічного впливу на молоде покоління. Але надання зайвої свободи у виборі рішень і дій може мати негативні наслідки, зокрема, може призвести до засвоєння особистістю асоціальних норм і цінностей.

Багато сучасних зарубіжних вчених, які досліджують відхилення у поведінці неповнолітніх (Е. Глюк, Ш. Глюк, Дж. Боублі, С. Рей), не диференціюють чітко такі поняття, як «важковиховувана дитина», «неповнолітній правопорушник» та

«неповнолітній злочинець». Найчастіше у працях англійських і американських учених стосовно особистості, яка порушує норми і правила поведінки, вживається термін «delinquent» (англ. – винний, правопорушник, злочинець), а термін «delinquency» означає, таким чином, і проступок, і правопорушення, і навіть злочин, тобто будь-які види відхилень у поведінці. Водночас для відхилень, які не мають яскраво вираженого антисоціального характеру, вживається термін «deviant» – девіація (відхилення від норми) [1].

Серед вітчизняних вчених проблему девіантної поведінки досліджували і такі вітчизняні вчені, як І. Єрмаков, Л. Сохань, М. Рижков, Є. Павлютенков, В. Крижко, Т. Титаренко. Ми вважаємо за необхідне більш детально розглянути схильність учнів старших класів до девіантної поведінки.

Метою нашого дослідження було визначення психологічних особливостей девіантної поведінки старшокласників.

Як відомо девіантна поведінка може проявлятися у різних формах і в різному віці. Зазвичай перші прояви починаються з переходом у підлітковий вік (11–12 років) і пов'язані вони з такими відхиленнями, як злодюжництво, бродяжництво, хамство, алкоголізм і наркоманія, токсикоманія, дрібні хуліганства, агресивність або, навпаки, замкнутість, депресія, самоприниження і т.д. [3; 4]. Всі ці прояви класифікуються наступним чином: 1. Соціально-агресивні відхилення, до яких відносяться дії, спрямовані проти особистості (хамство, непристойна поведінка, лайка, бійки, образи, згвалтування тощо) [3]. Часто підлітки та юнаки з цим типом поведінкового відхилення збираються в групи «за інтересами», вони прогулюють уроки, часто вживають алкоголь, під дією якого чинять протиправні аморальні дії. 2. Соціально-пасивний тип девіантної поведінки, полягає у відмові від активної соціальної ролі в суспільстві, замкнутості в собі, пасивності в навчанні і роботі. Часто особистості цього типу мають пристрасті до наркоманії та токсикоманії, адже за допомогою цих способів вони хочуть потрапити у світ ілюзій, де не працювати і докладати зусиль [3]. Більшу частину часу такі підлітки і юнаки знаходяться в депресивному стані і мають велику схильність до самоприниження і суїциду. Досить швидко залежність від наркотиків призводить до деградації підростаючої особистості. Цей тип девіантної поведінки є протилежним до агресивно-соціального типу.

Ми мали на меті дослідити схильність старшокласників до девіантної поведінки. Емпіричне дослідження було проведено нами на базі Роставицької загальноосвітньої школи. Дослідженням було охоплено 30 учнів 9–11 класів. В ролі експертів виступили 7 вчителів даної школи.

Дев'ятикласники – старші підлітки, але належать до категорії «випускників», тому максимально близькі за психологічними особливостями до особистостей раннього юнацького віку, тож вважатимемо їх старшокласниками. За допомогою психодіагностичної методики «Діагностика ворожості» (за шкалою Кука-Медлей) [2] ми визначили рівень агресивності, цинізму та ворожості досліджуваних учнів, тобто якостей, які є підґрунтям девіантної поведінки особистості.

Вважаємо за необхідне детальніше охопити ті якості та властивості особливості, які виступають передумовами виникнення та прояву девіантної поведінкових реакцій.

Ворожість – це комплекс афектів, що включає в себе такі емоції: гнів, огиду та відразу. Ворожість вважається основою для агресії, хоча не завжди призводить до відповідної зовнішньої поведінки. Домінування огиди у ворожій тріаді призводить до уникнення об'єкта ворожих почуттів, а відразу вкладає в агресивні акти відтінки, характерні для деструктивних стереотипів [2].

Під агресивністю можна розуміти властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному, в області суб'єкт-суб'єктних відносин. Насправді, кожна особистість повинна мати певний ступінь агресивності, адже її відсутність призводить до пасивності, конформності і т.д. Надмірна агресивність починає визначати всю поведінку особистості, яка може стати конфліктною, нездатною до свідомої кооперації. Агресивні прояви поділяють на два основних типи: мотиваційна агресія, яка є самоцінністю («зловмисна активність») та інструментальна агресія, як засіб досягнення цілей [2]. Обидва типи можуть проявлятися як під контролем свідомості, так і поза ним, вони сполучені з емоціями гніву і ворожості.

Також одним із проявів девіантної поведінки є цинізм – нігілістичне ставлення до людської культури та відверто зневажливе, зухвале ставлення до загальноприйнятих норм моралі, етики, до всього, що має загальне визнання, повагу [2].

В результаті проведеного емпіричного дослідження ми не виявили в жодного респондента низького рівня цинізму та агресивності (і лише у 6,67% зафіксували низький рівень ворожості). Окрім того, 66,67% досліджуваних мають середній рівень агресивності. У 80% досліджуваних проявляється середній рівень цинізму з тенденцією до високого рівня, а 36,67% опитаних мають аналогічний рівень ворожості.

Ми виявили, що найвищий рівень ворожості мають дев'ятикласники (у 8,33% зафіксовано високий рівень, а у 41,67% – середній з тенденцією до високого), найнижчий мають учні 11-го класу (у 83,33% рівень середній з

тенденцією до низького). Цинізм найбільш властивий якраз юнакам-одинадцятикласникам: у 83,33% досліджуваних рівень середній з тенденцією до високого. Агресивність, за нашими даними, властива рівною мірою учням 9-х та 11-х класів (у 66,67% опитаних виявлено середній рівень з тенденцією до). Отже, більш схильними до девіацій є саме випускники (учні 9-х та 11-х класів), що може пояснюватись саме стресогенним періодом їхнього життя, пов'язаним з необхідністю прийняття таких важливих рішень, як вибір місця подальшого навчання чи роботи. Втім, можливо, агресію провокує і загальна ситуація в країні, адже старшокласники відчують себе дорослими і тому причетними до визначення долі країни.

До методу експертних оцінок було залучено 7 вчителів, після чого кожен опитаний вчитель охарактеризував особливості прояву агресивних реакцій у поведінці старшокласників. Результати отримані нами за допомогою методів експертних оцінок, цілком співвідносні з даними, отриманими нами в результаті тестування: у досліджуваних спостерігається переважання середнього рівня агресії та ворожості з тенденцією до високого рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисов І.Г. Проблема відхилень у поведінці підлітків з точки зору закордонних вчених / І.Г. Денисов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка. – 2008. – № 1. – С. 103–111.

2. Диагностика враждебности (по шкале Кука – Медлей) // Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев., В.Г. Белов., Ю.А. Парфенов. – СПб. : ЗАО «ПОНИ», 2010. – С. 64-66.

3. Загальна характеристика психічного розвитку в підлітковому віці. Девіантна поведінка підлітків : діагностика, причини виникнення, засоби корекції : [electronic sources] : <http://studopedia.org>.

4. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Л.Г. Коваль // Соціальна робота : Навч. посібник. – К. : 1997. – 392 с.

Пастух Х. Б.
студентка

*Інститут соціальної роботи та управління
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

ДОСЯГНЕННЯ ХОРОШОЇ ФІЗИЧНОЇ ФОРМИ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Для того, щоб людина почувала себе комфортно у всіх сферах життя, була успішною та продуктивною, вона повинна досягти так званої гармонії у цих речах. Спираючись на життєвий досвід, можна сказати, що коли у тебе все добре, ти задоволений собою і тим, що тебе оточує, тоді й щодо інших ти проявляєш свої найкращі якості, хочеш, щоб і весь світ навколо був щасливий.

Можна виокремити кілька складових такої гармонії. Це: злагожденість у сфері особистого життя, тобто приємні взаємини з коханою людиною; кар'єрні досягнення в професійній сфері, яке є не лише прибутковою, але й стосується справ, що є до душі; прихильність з боку найближчого оточення та задоволеність собою, своєю зовнішністю, в тому числі хороша фізична форма. Адже відомий крилатий латинський вислів говорить: «У здоровому тілі – здоровий дух». Спробуємо проаналізувати цю сентенцію. Найперше слід звернутися до визначень понять «гармонія» та «фізична форма».

Найбільш узагальнене тлумачення поняття «гармонія» представлено у «Новому тлумачному словнику з української мови». Тут зазначається, що гармонія – це «...поєднання, злагожденість, взаємна відповідність якостей (предметів, явищ, частин цілого)» [3, с. 415]. Означену думку можна доповнити. Гармонія – це наявність миру, злагоди та згоди у всіх сферах життя, а саме задоволеність собою та своєю участю у досягненні поставлених цілей. Можна також стверджувати, що для того, щоб людина відчувала цю гармонію, найперше, вона повинна бути в хорошій фізичній формі, складовими якої є і зовнішня краса, і загартоване, міцне здоров'я. Адже, коли людина здорова, то, відповідно, має сили забезпечувати гармонію і в інших сферах життя.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день не так багато людей володіють хорошою фізичною формою, що є причиною високого рівня прояву знервованості, агресивності поміж них, швидкої втомлюваності, виснаження та низької працездатності, загалом відсутності гармонії як внутрішньої злагоженості особистості. Відсутність означеної характеристики породжує як міжособистісні, так і внутрішньоособистісні конфлікти, насамперед, між

«хочу» і «можу». Тому так важливо прагнути до досягнення хорошої фізичної форми, що може послугувати вирішенням багатьох проблем, а також їх попередженню.

Існує думка, що хорошу фізичну форму не можна оцінювати односторонньо, наприклад, як відсутність зайвої ваги, тренований прес, достатня фізична сила тощо. Загалом кожна людина має з цього приводу свою власну думку. Для багатьох людей – це здатність не відчувати фізичне стомлення від повсякденних турбот. Хороша фізична форма – нормативний набір фізичних характеристик, а саме: витривалість, гнучкість, швидкість, сила [2, с. 29]. Для звичайних людей, як стверджують експерти, достатньо в принципі не так вже й багато фізичних навантажень, але їх слід виконувати так, щоб вони приносили так звану «м'язову радість», отримувати фізичне і емоційно-психологічне задоволення [6, с. 1]. Тому навіть 20 хвилин ранкових вправ, виконуваних хоча б тричі на тиждень, помітно поліпшують фізичну форму. Відповідно, коли дані характеристики будуть у нормі, людина буде почувати себе сповненою сил та енергії, хотітиме працювати, жити, буде задоволена собою зовні, а інші будуть симпатизувати їй.

Окрім здатності долати повсякденну рутину і підтримувати високу продуктивність праці, хороша фізична форма передбачає ефективну роботу нервової системи, серця, легенів, кровоносних судин і м'язів. Треновані людини мають багато переваг у різних аспектах життя. Вони мають кращий вигляд, краще слідкують за собою і легше позбуваються від таких шкідливих звичок, як куріння і вживання алкоголю; вони емоційно більш врівноважені (тренуваність додає людині впевненості в собі, бадьорості та покращує зовнішній вигляд), а також менш схильні до стресу, оскільки краще долають занепокоєння, тривогу, пригніченість, фрустрацію, гнів і страх [2, с. 29].

Хочеться дати відповідь на питання, як все-таки досягти хорошої фізичної форми. Важливим для цього процесу є це, по-перше, повсякденна рухова активність, в яку входять: ранкова гігієнічна гімнастика; підйом або спуск по сходах пішки, відмова від ліфта; дорога на роботу чи навчання повністю або частково пішки; всі види фізичної культури на роботі; вечірня прогулянка, оздоровчий біг; виконання різних домашніх справ, що вимагають фізичних зусиль; у вихідні дні – робота на дачі, похід за грибами, риболовля, полювання [5, с. 30]. Важливі і заняття фізкультурою. Фізичні вправи, чи то біг підтюпцем, аеробіка, плавання, безумовно, принесуть користь, якщо дотримуватися нескладних правил: повинна бути поступовість у тренуваннях; регулярність тренувань; відповідність навантаження віку та рівню здоров'я організму.

Численні дослідження підтверджують, що заняття фізкультурою допомагають запобігти серцево-судинним захворюванням, гіпертонії і т.д. [1, с. 123].

І. В. Огірко та О. І. Огірко також наголошують, що «у духовно-моральному розумінні основна функція та мета спорту – плекання гідності особи й гармонії людського тіла. Поміркований і свідомий, спорт зміцнює тіло, робить його здоровим, свіжим та міцним. Але, щоб досягти цієї мети, тіло мусить підпорядковуватися суворій, часто твердій дисципліні, яка опановує його: постійний тренінг, опірність до болю, звичка стриманості й суворої розважливості – це обов'язкові умови для кожного, хто хоче здобути перемогу» [4, с. 25]. Спорт справді активізує значення порядку та привчає людину до самокритики й самоконтролю, вчить зневажати небезпеку, відкидати самовихваляння та боягузтво. Однак, слід пам'ятати, що на відміну від фізкультури, спортом можуть займатися лише люди, які не мають серйозних протипоказань.

Таким чином, досягнення гармонії є хорошим інструментом для вирішення чималої частки міжособистісних та внутрішньоособистісних труднощів. Коли людина живе в гармонії, вона є натхненною, бадьорою й доброю. Практика засвідчує, що спосіб життя студента належить до малорухливого. Уникнути наслідків гіподинамії можливо, якщо прагнути у своєму способі життя до хорошої фізичної форми, зокрема, дотримуватися оптимальної рухової активності. Задоволеність своїм зовнішнім виглядом може стати своєрідним двигуном при виконанні справ та налагодженні особистого життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лаптев А.П. Гигиена : учебник для ин-тов и техн. физ. культ. / А.П. Лаптев, С.А. Полиевский. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 368 с.
2. Меньших О.Е. Основи психогігієни молодшої людини : навч.-метод. посібник / О.Е. Меньших, Ю.О. Петренко, В.Д. Ярова. – Черкаси, 2010. – 76 с.
3. Новий тлумачний словник з української мови у трьох томах. – Т. 1. А-К. – вид. друге, доповн. / Укладачі : В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Аконті, 2006. – 926 с.
4. Огірко Ігор. Духовно-моральні аспекти фізичного виховання / Ігор Огірко, Олег Огірко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2012. – № 2 (18). – С. 21–27.
5. Фізична самопідготовка студентів. Метод. рекомендації для студентів усіх спеціальностей академії / Укл. : О.К. Камаєва. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 55 с.

6. Хороша фізична форма. Як її досягти? [Електронний ресурс] // Міжнародна асоціація «Здоров'я суспільства». – режим доступу : http://healthy-society.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=353:2011-07-15-08-01-53&catid=35:2011-04-19-08-30-36&Itemid=57 (дата доступу – 27.11.15).

Портяна О. В.
асистент кафедри загальної
та практичної психології

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ураховуючи сучасні умови становлення українського суспільства, держава постійно підвищує вимоги до професійних якостей майбутніх фахівців, зокрема майбутніх психологів, зорієтовуючи їх підготовку на стандарти міжнародної освіти. Спираючись на Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» пріоритетом виступає створення умов для самореалізації кожної особистості: здатність самовизначатися, робити свідомий вибір серед значної кількості соціальних взаємин і соціальних зв'язків, вміння взаємодіяти та співпрацювати, вирішувати конфлікти і домовлятися, здобувати інформацію, обробляти її, знаходити необхідне в потоці знань. Основою цих якостей виступає пізнавальна активність як особистісна властивість. Це спонукає більш глибоко вивчати роль активності в пізнавальній діяльності студента і розглядати саму пізнавальну активність як психолого-педагогічну проблему вищої школи.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у працях Л. С. Виготського, В. В. Давидова, О. М. Леонтєва, Н. В. Менчинської, С. Л. Рубінштейна та інших вчених. Особливості пізнавальної активності студентів досліджувались у працях Т. Гусевої [3], П. Лузана [6], Т. Алексеєнко [1], Н. Давидюк [4] та інших вчених.

Професійна спрямованість майбутнього психолога проявляється на етапі навчання у вищому навчальному закладі у його прагненні до успішного

оволодіння навчальною програмою, сталою спрямованістю до ефективного використання отриманих знань, умінь та навичок, у прагненні розвивати ті здібності, які дозволять не тільки успішно оволодіти професією психолога, а й у майбутньому вдосконалюватися в обраній професійній сфері. Комунікативні здібності слід віднести саме до таких здібностей. Вони допомагають студенту-психологу оволодіти знаннями; набути навичок і вмінь, потрібних для професійної діяльності; ідентифікувати себе зі спеціалістом сфери психології; усвідомити, яким він повинен бути, щоб актуалізувати свої можливості у конкретному професійному середовищі. Систему комунікативних знань, умінь та навичок можливо сформувати тільки на основі комунікативних здібностей, високий рівень яких дає змогу виявити внутрішні резерви особистості для її розвитку, навчання, виховання.

Тому метою нашої статті є виявлення впливу рівня розвитку комунікативних здібностей студентів – майбутніх психологів на формування пізнавальної активності у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз основних наукових підходів до дослідження проблем комунікативних здібностей дозволив дійти висновків, які є вельми важливими для досягнення поставленої мети нашої наукової статті. Так, найбільш дослідженою є проблема сутності, форм вияву комунікативних здібностей і закономірностей їхнього розвитку. Достатньо розробленими є і проблема формування професійної спрямованості і проблема розвитку комунікативних здібностей студентів-психологів, зокрема, вивчення певних аспектів цієї проблеми презентовано рядом сучасних психологічних праць. Так, особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога вивчала Н. Б. Завіниченко [5], комунікативні та емпатійні здібності як критерії розвитку психологічної готовності студентів до професійної діяльності психолога на етапі навчання у вищому навчальному закладі – Н. О. Антонова [2], креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів – Т. М. Розова [7]. Комунікативну компетентність, як складову психологічної компетентності, що є одним із чинників розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів – Н. М. Фалько [8].

Значення цих досліджень є актуальним для нашого дослідження, особливо для розробки загальнотеоретичних проблем розвитку комунікативних здібностей. Разом з тим можна констатувати, що порівняно маловивченою є та сторона проблеми, яка присвячена дослідженню розвитку комунікативних здібностей студентів у структурі пізнавальної активності.

Результати дослідження. Дослідженням було охоплено 340 студентів денної форми навчання факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету. Емпіричне дослідження особливостей прояву комунікативних здібностей проводилося за допомогою методики оцінки комунікативних і організаторських здібностей особистості «КОЗ-2» В. В. Синявського та Б. О. Федоришина [9, с. 184–185].

Аналіз результатів засвідчив, що дуже високий та високий рівень прояву комунікативних схильностей спостерігається лише у 16,8% та відповідно у 10,0% майбутніх психологів. Студенти з високим рівнем прояву комунікативних схильностей відчувають потребу в комунікативній діяльності і активно прагнуть до неї, швидко орієнтуючись у ситуаціях, невимушено поводять себе в новому колективі, ініціативні, воліють приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вони були прийняті товаришами, виявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів. Наполегливі в діяльності, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації.

20,9% майбутніх психологів мають середній рівень прояву комунікативних схильностей. Для таких студентів характерне прагнення до контактів з людьми. Вони не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю.

Викликає тривогу той факт, що досить значний відсоток опитаних не виявляє комунікативних схильностей – нижче середнього та низький рівень розвитку цих здібностей виявлений у 52,4% респондентів. Ця група досліджуваних потребує подальшої серйозної та планомірної роботи з формування та розвитку комунікативних схильностей.

Висновки. Наявність високого рівня розвитку комунікативних якостей у психологів зумовлена тим, що професія психолога висуває певні специфічні вимоги, що передбачають орієнтацію на людей та спілкування. Більшість майбутніх психологів у нашому дослідженні характеризується проявами середніх та низьких рівнів прояву комунікативних схильностей, що суперечить нашим передбаченням, адже специфіка їхньої професійної діяльності вимагає розвитку функції спілкування і наявності високого рівня комунікативних умінь. Це також вказує на потребу розвитку комунікативної складової пізнавальної

активності студентів – майбутніх психологів саме під час навчання у ВНЗ, що і стане перспективою наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : 13.00.01. / Т.А. Алексєєнко. – Інститут педагогіки і психології проф.освіти АПН України. – К., 1995. – 25 с.

2. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога / Н.О. Антонова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв, 2011. – С. 26–36.

3. Гусева Т.А. Стили познавательной активности личности студентов : дис. на получение наук. степени доктора психол. Наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Татьяна Артуровна Гусева. – Новосибирск, 2009. – 518 с.

4. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін : дис. канд. психол. Наук : 19.00.07 / Наталія Миколаївна Давидюк. – Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2002. – 185 с.

5. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : 19.00.07 / Н.Б. Завіниченко. – Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 19 с.

6. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. Наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Петро Григорович Лузан / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 505 с.

7. Розова Т.М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук 19.00.07 / Т.М. Розова. – К., 2007. – 21 с.

8. Фалько Н.М. Психологічні особливості особистіснопрофесійного становлення студентів психолого-педагогічної спеціальності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : 19.00.07 / Н.М. Фалько; Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2009. – 19 с.

9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 157–158.

Штих В. А.

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології

Малик Я. К.

старший викладач кафедри педагогіки та психології

*Харківська державна академія фізичної культури
м. Харків, Україна*

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БОКСЕРІВ

Формування комунікативної компетентності у спортсменів, що займаються екстремальними видами спорту, є одним з необхідних чинників становлення їх як професіоналів, майбутніх тренерів. В даний час у психологічній спортивній науці відсутні систематизовані уявлення про закономірності формування механізмів ефективності міжособистісної взаємодії у спортсменів які займаються екстремальними видами спорту, зокрема боксом. Практично невивченим є питання про мотивації спілкування та потреби досягнення результатів, емпатійні тенденції та специфіку емоційної міжособистісної взаємодії, особливості особистісної агресивності та способи регулювання конфліктів як складові комунікативної компетентності боксерів, що і обумовило актуальність нашого дослідження [1–4].

В дослідженні прийняло участь 56 боксерів 17-18 років. За результатами методики «Рівень досягнення результатів», у 20,00% боксерів, 17–18 років, рівень досягнення результатів нижче середнього. Такі спортсмени рідко відрізняються наполегливістю в досягненні своїх цілей, тренувальною діяльністю захоплені не завжди; не винаходять нові прийоми роботи у виконанні самих звичайних справ; рідко приймають допомогу і допомагають іншим при вирішенні складних завдань, щоб спільно випробувати радість успіху. Середній рівень досягнення результатів продіагностовано у 30,00% досліджуваних. Такі спортсмени здатні винаходити нові прийоми роботи у виконанні самих звичайних справ; готові прийняти допомогу і допомагати

іншим при вирішенні складних завдань; іноді мають прагненням зробити справу краще, ніж раніше та потребу винаходити нові прийоми роботи у виконанні самих звичайних справ, але ці їх характеристики не постійні, залежать від ситуації, інтересу, складності завдань. У 30,00% досліджених боксерів відзначався рівень досягнення результатів вище середнього. Низького рівня спілкування у дослідженій групі боксерів 17–18 років, не виявлено. 60,00% спортсменів, 17–18 років, які займаються боксом, мають низький рівень потреби до спілкування. Такі спортсмени характеризується низькою зацікавленістю в результаті комунікації; не переймаються про те, наскільки правильно будуть сприйняті їх слова і адекватно зрозуміла суть висловлювання; вони не зацікавлені у налагодженні контакту. Слід зазначити, що 30,00% боксерів, із групи спортсменів 17–18 років, мають високий рівень перешкод у встановленні емоційних контактів. Таким спортсменам емоції явно заважають встановлювати контакти з людьми. 40,00% обстежених боксерів, мають рівень перешкод у встановленні емоційних контактів вище середнього. У таких спортсменів емоції в деякій мірі ускладнюють взаємодію з партнерами. Середній рівень перешкод у встановленні емоційних контактів мав місце у 30,00% боксерів. У таких спортсменів є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні. Дуже низького та низького рівня перешкод у встановленні емоційних контактів не виявлено. 60,00% боксерів, із групи спортсменів 17–18 років, мають середній рівень емпатії. Такі спортсмени в міжособистісних відносинах відчують деякі труднощі у встановленні контактів з людьми, не завжди комфортно почувають себе у великій компанії, не кожен раз розуміють емоційні прояви і вчинки, часто знаходять взаєморозуміння з оточуючими. Дуже низького, високого та вище середнього рівня емпатії не виявлено.

За результатами методики «Дослідження рівня комунікативного контролю» 20,00% боксерів, мають високий рівень комунікативного контролю. Такі спортсмени постійно стежать за собою, управляють виразом своїх емоцій. Середній рівень комунікативного контролю, мав місце у 40,00% спортсменів. Такі спортсмени в спілкуванні безпосередні, щиро ставиться до інших, але стримані в емоційних проявах, співвідносять свої реакції з поведінкою оточуючих людей. Низький рівень комунікативного контролю, мав місце у 40,00% боксерів. При низькому рівні комунікативного контролю має місце висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, розкутість, поведінка мало піддається змінам залежно від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей.

За результатами методики «Рівень макіавеллізму» 40,00% боксерів при регулюванні конфліктних ситуацій використовують стиль конкуренції (суперництва). Вони активні і воліють йти до вирішення конфлікту власним шляхом, не зацікавлені у співпраці з іншими і досягають мети, використовуючи свої вольові якості; намагаються в першу чергу задовольнити власні інтереси на шкоду інтересам інших, змушуючи їх приймати потрібне лише їм рішення проблеми. 10,00% боксерів при регулюванні конфліктних ситуацій використовує стиль уникнення. Такі спортсмени не відстоюють свої права, не співпрацюють для вироблення рішення або ухиляється від вирішення конфлікту. Ні один спортсмен із групи досліджуваних, які займаються боксом, при регулюванні конфліктних ситуацій не використовують стиль пристосування. Вони не пристосовуються у конфлікті, без спроби відстоювати власні інтереси спільно з іншою людиною. 30,00% обстежених боксерів при регулюванні конфліктних ситуацій використовують стиль співробітництва. Такі спортсмени беруть активну участь у вирішенні конфлікту та відстоюють свої інтереси, але намагаються при цьому співпрацювати з іншою людиною. Цей стиль вимагає більш тривалих витрат часу, ніж інші, так як спочатку висуваяться потреби, турботи та інтереси обох сторін, а потім йде їх обговорення. Це хороший спосіб задоволення інтересів обох сторін, який вимагає розуміння причин конфлікту і спільно пошуку нових альтернатив його рішення. Серед інших стилів співробітництво – найважчий, але найбільш ефективний стиль в складних і важливих конфліктних ситуаціях. Лише, 20,00% боксерів, при регулюванні конфліктних ситуацій використовують стиль компроміс. При такому стилі обидві сторони трохи поступаються в своїх інтересах, щоб задовольнити їх в іншому, часто головному. Це робиться шляхом торгу та обміну, поступок. На відміну від співпраці, компроміс досягається на більш поверхневому рівні – один поступається в чомусь, інший теж, в результаті з'являється можливість прийти до спільного рішення. При компромісі відсутній пошук прихованих інтересів, розглядається тільки те, що кожен говорить про свої бажання. При цьому причини конфлікту не зачіпаються. Учасники йдуть не на пошук їх усунення причини конфлікту, а на знаходження рішення, що задовольняє одномоментні інтереси обох сторін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гант Е.Е. Влияние профессионального стресса на личность спортсменов / Е.Е. Гант // The 1-st international conference on the Eurasian scientific development, (Vienna, Austria, april 2014). – P. 250–255.

2. Гант О.Є. Алгоритм оцінки функціонального стану спортсмена як показника його «психологічного здоров'я» / О.Є. Гант // Вплив досягнень психологічних та педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства : матеріали між нар. наук.-практ.конф. (м. Харків, 13–14 березня 2015 р.). – С. 91–94.

3. Гант О.Є. Ефективність методів арт-терапії для збереження та корекції психологічного здоров'я спортсменів / О.Є. Гант // Медична психологія : здобутки, розвиток та перспективи : матеріали III міжнар. наук.-практ.конф. «Медико-психологічна допомога в кризових ситуаціях» (Київ, 22–25 жовтня 2014р.). – К. : – С. 40.

4. Гант О.Є. Методологічні принципи створення програми, спрямованої на оптимізацію та збереження психологічного здоров'я спортсменів / О.Є. Гант // Проблеми емпіричних досліджень у психології : зб. наук. праць. – Вип. 10. – Київ, 2014. – С. 34–43.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Баторі-Тарці З. І.

доцент кафедри соціології

і соціальної роботи

Сойма Н. Д.

аспірант кафедри соціології

і соціальної роботи

Ужгородський національний університет

м. Ужгород, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Проблема дезадаптованих дітей набуває все більшої актуальності. Дослідженнями багатьох учених (Н. Максимова, В. Оржеховська, Т. Федорченко та ін.) встановлено, що дезадаптованість тісно зв'язана з девіантною поведінкою, тому корекційна робота з дезадаптованими дітьми є складовою профілактичної роботи, яку здійснюють педагоги, психологи, соціальні працівники.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дезадаптованими дітьми нами використовуються найрізноманітніші методи: словесні (пояснення, розповідь, бесіда, робота з навчальними посібниками, словниками); наочні (демонстрування, ілюстрування, відео метод); стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (аналіз ситуацій ділового спілкування, рольові і ділові ігри, дискусія, мозковий штурм, «Кейс-метод», метод проектів).

Безперечно, всі ці методи є важливими, проте, як свідчать результати нашого дослідження, найбільш ефективними методами в цьому плані є інтерактивні методи, які у науковій літературі часто розглядаються як інтерактивні технології навчання, форми навчання, методи навчання. Інтерактивність проявляється у здатності до взаємодії, учасники якої не є просто слухачами чи спостерігачами, а беруть активну участь у тому, що відбувається. На думку О.Пометун, така взаємодія у процесі навчання дозволяє на підставі внеску кожного з учасників отримати нові знання і організувати

корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох трьох осіб до широкої співпраці багатьох [1]. Інтерактивні методи навчання підвищують мотивацію студентів до майбутньої професійної діяльності, оскільки забезпечують всім студентам комфортні умови навчання, за яких вони відчують свою успішність. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво і продуктивне спілкування, спрямоване на спільне вирішення якоїсь проблеми [1–3].

Ігрова діяльність посідає особливе місце серед методів формування готовності майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактичної роботи з дітьми і молоддю, оскільки ігрові методи мають важливе значення як у формуванні вмінь і навичок профілактичної роботи, так і в формуванні самої особистості майбутнього фахівця, його професійної спрямованості. На цьому наголошують відомі вчені, аналізуючи різні аспекти ігрової діяльності. Так, Д. Ельконін розглядає гру як діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми. Гра є соціальною за своєю природою, а її зміст визначається відносинами між людьми в їх професійній діяльності, яка відтворюється в грі. Л. Виготський вбачає у грі осмислену, цілеспрямовану, планомірну, соціально-координовану діяльність, психологічна природа якої ідентична психології праці.

Не можна не погодитися з думкою А. Вербицького, який вважає, що гра вирішує протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, забезпечує не тільки теоретичне, але й практичне мислення, формує особистісні властивості і професійні здібності [4].

Ігри поділяються на рольові та ділові, хоч занадто суттєвої різниці між ними немає. Навчальні і розвивальні можливості рольової гри полягають в тому, що вона представляє собою точну модель діяльності соціального працівника в реальній життєвій ситуації. Вона передбачає копіювання дійсності в її найбільш істотних аспектах. Ігрова роль допомагає відтворювати багатогранні людські відносини. Власне рольова гра передбачає наявність конкретних рольових приписів (інструкцій, вказівок, рекомендацій). Їх актуальність полягає в тому, що вони дозволяють умовно відтворювати реальну практичну діяльність, створюють умови реального спілкування, оскільки в рольових іграх завжди представлена ситуація, в якій необхідно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби. Дидактичні функції рольової гри проявляються у створенні адекватних умов для формування у студентів професійної компетенції. Її виховні функції полягають в тому, що вона сприяє формуванню позитивних особистісно-професійних властивостей

майбутнього фахівця соціальної роботи (комунікативності, відповідальності, ініціативності, уміння працювати в команді тощо).

Ділові ігри дозволяють акцентувати увагу в навчанні на предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовувати властиві їй особистісно-професійні відносини. Тематика ділових ігор повинна відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності соціального працівника. Ділові ігри дозволяють формувати у майбутніх фахівців: готовність діяти; передавати і отримувати інформацію; брати на себе комунікативну ініціативу; переводити конфліктну ситуацію у продуктивний діалог; уміння дослухатися до думки інших; уміння розпізнавати емоційні стани учасників гри і адекватно використати це в процесі ділової взаємодії та ін.

Ділові ігри можуть мати різну цільову спрямованість:

- навчальні ігри – переслідують мету ефективного засвоєння знань, розвитку професійних умінь і навичок;

- рефлексивні ігри – спрямовані на психологічний розвиток особистості, уникнення стереотипів, навчання аналізу людських відносин, груповій взаємодії на принципах співробітництва;

- пошуково-апробаційні ігри – призначені для розвитку творчого потенціалу, організації розумової діяльності, спрямованої на пошук, розробку і випробування в режимі гри нових ідей для вирішення психологічних, соціально-економічних, управлінських проблем;

- дидактичні ігри – розвивають репродуктивне і творче мислення, адаптивні властивості і здібності;

- імітаційні ігри – розвивають комунікативні здібності, творче мислення.

Безперечно, такий поділ є дещо умовним, оскільки в діловій грі часто поєднуються елементи різних видів ігор.

Наведемо приклад гри, яка використовувалась нами в процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до спілкування з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Комунікативні вміння є надзвичайно важливими у професійній діяльності соціального працівника. Комунікація вважається одним з основних інструментів технології соціальної роботи. Отже, гра передбачала проведення бесіди соціальним працівником з підлітком, у поведінці якого наявні девіантні прояви (незадовільне навчання, пропуски занять в школі, конфлікти з однокласниками, вчителями і батьками, втечі з дому, крадіжки тощо.) Як правило, перед цим студенти вже були присутні на подібних бесідах, які проводилися практичними соціальними працівниками, психологами.

Студенти отримують детальну характеристику учня, де відзначені як негативні, так і позитивні його властивості, яку вони уважно аналізують, готуючись до бесіди, або ж вони перед цим самі вивчали особистісні властивості одного з конкретних підлітків – клієнтів громадської організації «Доля», чи учня загальноосвітньої школи, який схильний до девіантної поведінки. Бесіда проводиться з приводу здійснення крадіжки. Слід підкреслити, що проведенню гри передують значна підготовча робота, яка здійснюється в основному під час практичних занять з курсів психології, соціальної педагогіки, спеціальних тренінгів. Зокрема, студентів заздалегідь ознайомлюють з деякими правилами проведення бесіди, факторами, які впливають на успіх спілкування. Розподіляються ролі між студентами (учень, соціальний працівник, а також експерти, які оцінюють проведення гри). Ігрові методи суттєво підвищують інтерес студентів до навчання і майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2002. – 135 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
3. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры / Ю.Д. Красовский. – М. : Экономика, 1998. – 175 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : [метод. Пособие] / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

Бодасюк М. А.
студентка
Зуб С. П.
студентка

*Інститут природно-географічної освіти та екології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У змісті освіти на кожному історичному етапі розвитку суспільства відображаються проблеми та потреби соціуму, саме тому освітні системи мають враховувати як інтенсивність та швидкість засвоєння людиною інформації, так і інші потреби особистості (зокрема, потреби у повноцінному відпочинку, реалізації творчих потенціалів, новаторстві та ін.). Головною метою загальної освіти є формування різнобічно розвиненої особистості, здатної в динамічних соціально-економічних умовах реалізовувати свій творчий потенціал як у задоволенні власних інтересів, так і інтересів суспільства, держави. Розв'язання поставленого завдання значною мірою залежить від якості реалізації принципу особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, основною метою якого є створення умов для розкриття універсальних особистісних здібностей учня.

Значний внесок у розробку методології й теорії особистісно-орієнтованої освіти зробили українські психологи (Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, В. Рибалка, В. Семиченко) і педагоги (І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.). Сьогодні в Україні апробовано модель особистісно-орієнтованого навчання С. Подмазіна, комбіновану систему М. Гузика, програму «Крок за кроком» Н. Бібік, окремі аспекти зазначеної вище проблематики досліджують І. Єрмаков, О. Пехота, О. Савченко, А. Старєва, М. Чобітько та ін. Однак маємо зауважити, що у психолого-педагогічній літературі недостатньо розкрито теоретико-методичні засади використання особистісно-орієнтованого підходу в процесі вивчення географії в основній школі.

Головним завданням географії на сучасному етапі є формування розвиненої, активної особистості, яка буде здатна навчатися протягом усього життя, уміти застосовувати знання в певних життєвих ситуаціях. Учень сучасної школи має володіти певними компетенціями, зокрема:

- самостійно набувати необхідні знання та уміло застосовувати їх на практиці;
- грамотно опрацьовувати інформацію;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах;
- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культурного і морального рівня [2, с. 47].

Саме за умови застосування особистісно-орієнтованого підходу учень у навчально-виховному процесі є суб'єктом пізнання та спілкування, а розвиток особистості здійснюється з урахуванням його можливостей та інтересів, що сприяє більш глибокому та системному засвоєнню змісту навчальних предметів, зокрема, географії.

Головна мета уроку географії – це розвиток дитини. Вчитель повинен створити такі умови навчання, щоб у ході кожного уроку формувалася навчальна діяльність, яка перетворює школяра на суб'єкта, зацікавленого в учінні та саморозвитку. Учень на уроці – це повноцінний учасник різноманітних форм роботи. Вчитель на уроці виступає організатором обставин, в яких учень, використовуючи всі спільні напрацювання, веде самостійний пошук. Вчитель має пояснити, показати, підказати, підвести до проблеми, створити ситуацію успіху, заохотити, вселити впевненість, сформувані мотиви учіння, закріпити авторитет учня серед однокласників [3, с. 29].

Найважливішою з моделей особистісно-орієнтованого навчання є проектна діяльність. На уроках географії існують широкі можливості застосування проектної діяльності. Над проектами діти працюють як індивідуально, так і в групах. Групи добираються з урахуванням здібностей і вмотивованості учнів. У кожній групі обов'язково є і сильні, і слабкі учні. Робота розподіляється таким чином, щоб кожна дитина взяла участь у проекті. Завдання добираються з урахуванням рівнів здібностей та розвитку кожної дитини [5, с. 87].

Для реалізації особистісно орієнтованого підходу також може бути застосована адаптивна модель навчання. У цій моделі вчитель частину часу працює з усіма учнями разом, навчаючи їх. Решта часу використовується для самостійної роботи учнів. Здавалося б, що тут нового? Суть в тому, що вчитель не просто спостерігає за самостійною роботою школярів, а працює в цей час з окремими учнями індивідуально [4, с. 32]. Продуктивність досвіду полягає в тому, що така система роботи дозволяє створювати між вчителем і учнями атмосферу співпраці та взаємодії, навчає взаємоконтролю і самоконтролю, прийомам дослідницької діяльності, вміню самостійно набувати знань, узагальнювати отриману інформацію і робити висновки, впливати на емоційну сферу кожного учасника навчального процесу.

Кожному педагогу знайомий такий метод викладання, як евристична бесіда. Такий метод навчання часто застосовується при поясненні нового матеріалу. Проте, евристична бесіда – лише елемент, спроба додати до традиційного викладу матеріалу творчу складову. Доцільно проводити не просто евристичні бесіди в якості елемента уроку, а вибудувувати цілком «евристичні уроки».

У такій моделі застосовувалися цілком традиційні форми організації діяльності: урок-пояснення нового матеріалу, урок-практикум, урок-семінар.

Урок-пояснення матеріалу проводиться як уже знайома нам евристична бесіда. Відповідаючи на запитання вчителя, діти використовують інформацію з підручника, звіряються з картами атласу, і таким чином отримують необхідну інформацію з теми, що вивчається. У процесі таких бесід вчитель ніколи не дає готові відповіді на питання, дітям доводиться формулювати їх самостійно, а вчитель лише підтверджує правильність зроблених висновків і коригує неправильні висновки.

Щодо уроку-практикуму, то у традиційній моделі навчання будь-яка робота такого плану представляє собою низку завдань, які дітям необхідно виконати, щоб дійти певних висновків. Однак в евристичній моделі навчання урок виглядає дещо інакше. Найчастіше такі заняття проводяться в групах. Для кожної групи учнів вчитель формулює індивідуальне завдання. Як правило, такі завдання будуються у вигляді проблемного питання і є частиною досліджуваної теми.

При вивченні деяких тем проводяться уроки-семінари. Такі уроки проводяться як у формі традиційних семінарів, так і у формі прес-конференцій. Ініціативні учні готують повідомлення з окремих проблем, а інші заздалегідь готують для них питання. Такі уроки дозволяють активно працювати всім учням, дозволяють кожній дитині включитися в навчальний процес і працювати в силу своїх можливостей. Педагог має можливість оцінити кожну дитину. Така діяльність дозволяє позитивно впливати на підвищення мотивації кожного учня до вивчення географії.

Однією із умов особистісно-орієнтованого навчання є модель різнорівневого навчання, котра являє собою таку організацію навчально-виховного процесу, при якій кожен учень має можливість оволодіти навчальним матеріалом з окремих навчальних предметів шкільної програми на різних рівнях («А», «В», «С»), але не нижчим за базовий рівень; рівень оволодіння визначається в залежності від здібностей та індивідуальних особливостей учня. При цьому за критерій оцінки діяльності учня приймаються докладені ним зусилля для оволодіння певним матеріалом, здатність до творчого застосування набутих знань. Різнорівневе навчання дає шанс кожному учневі організувати навчання так, щоб максимально

використати можливості, які несе в собі диференціація навчання, не тільки внутрішня, але і зовнішня [1, с. 97].

Отже, основний пріоритет при виборі моделі навчання належить тим моделям, які спрямовані на виховання особистості дитини, розвиток її індивідуальних здібностей та потенціалів.

Особистість у філософському розумінні – аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; вона реалізується в самопізнанні й самотворенні людини й об'єктивується в артефактах культури [6, с. 457]. Сучасна школа має формувати людину, для якої набуття знань стає важливою рисою способу життя. Ми переконані, що створення оптимальних психолого-педагогічних умов сприяє якомога більш повній реалізації особистісно-орієнтованих моделей навчання і виховання, за яких соціалізація дітей відбувається найбільш ефективно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

2. Лозова В.І. Педагогіка : навч.-метод. посіб. [для викл., аспірантів, студ. пед. ін-тів, учителів шкіл] / В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.В. Троцько. – К. : ІСДОУ, 1993. – 140 с.

3. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. / О.М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.

4. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / В.В. Рибалка ; за ред. Г.О. Балла. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.

5. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О. Сисоєва – К. : Каравела, 1998. – 150 с.

6. Філософський енциклопедичний словник : довідк. вид. / [авт.-уклад. П.Н. Федосєєв, С.М. Ковальов]. – К. : Абрис, 2002. – 1200 с.

РОЗВИТОК ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗНМ

В основі розвитку операцій ймовірного прогнозування у дітей дошкільного віку лежать сформовані пізнавальні процеси. Дітей п'ятого року життя за умов звичайного онтогенезу найбільш повно і яскраво характеризують зростаюча довільність, цілеспрямованість психічних процесів, що свідчить про збільшення участі волі в процесах сприйняття, пам'яті, уваги, мислення.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання та навчання дошкільників зі складними мовленнєвими розладами (Р. А. Белова-Давід, А. П. Воронова, Ю. Ф. Гаркуша, О. М. Мастюкова, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович та ін.) свідчить про порушення у дітей із ЗНМ зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток [2, с. 5].

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають в розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання діти із ЗНМ з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівнянням і узагальненням. У більшості дітей із ЗНМ переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Зокрема, спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей розподілу уваги. Сміслова, логічна пам'ять у дітей відносно збережена, але відзначається зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування. Дітям важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання в певній послідовності, забувають, «гублять» елементи завдань. В деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності [5, с. 25].

Оскільки прогнозування здійснюється на основі мовленнєвого досвіду, а мовлення є продуктом мовленнєвої діяльності, складним і багатостороннім психічним процесом, то цілком закономірною для розуміння механізму ймовірного прогнозування є діагностика окремих його ланок (сприймання, уваги, пам'яті, образно-логічного мислення).

Сприймання. Когнітивна функція антиципації тісно пов'язана із реалізацією різних пізнавальних процесів. В динаміці сприймання, яке відбувається в теперішньому часі, завжди є момент ймовірного прогнозування застосування отриманої інформації, співвіднесеності її до майбутнього.

В цей період (5-ий рік життя) дитина освоює прийоми активного пізнання властивостей предметів: вимірювання, порівняння шляхом накладення, прикладання предметів один до одного і т.п. В процесі пізнання дошкільник знайомиться з різними властивостями навколишнього світу: кольором, формою, величиною, предметів, характеристиками часу, простору, смаку, запаху, звуку, якості поверхні. Він вчиться сприймати їх прояви, розрізняти відтінки і особливості, освоює способи виявлення, запам'ятовує назви. У цей період формуються уявлення про основні геометричні фігури (квадрат, коло, трикутник, овал, прямокутник і багатокутник); про сім кольорів спектру, білий і чорний; про параметри величини (довжину, ширину, висоту, товщину); про простір (далеко, близько, глибоко, мілко, там, тут, вгорі, внизу); про час (ранок, день, вечір, ніч, пору року, години, хвилини і ін.); про особливі властивості предметів і явищ (звук, смак, запах, температуру, якість поверхні та ін.) [1, с. 125].

У дітей із ЗНМ всі ці процеси є порушеними, формуються значно пізніше та не в повній мірі.

Діагностика сформованості складових сприймання (цілісного сприймання предметів, сформованості сприйняття форми і просторових відношень, наочно-образний аналіз геометричних форм, розвиток цілісного сприйняття, здатності до зорового синтезу) дозволить акцентувати увагу на прогалинах у первинному етапі ймовірного прогнозування (отриманні інформації) та корекції саме цієї ланки (за потребою).

Увага дітей п'ятого року життя із ЗНМ характеризується нестійкістю, зменшеною концентрацією, низьким рівнем довільності, загальмованістю, що призводить до складнощів у структурі діяльності, плануванні дій, аналізу та синтезу сприймаючої інформації; труднощів при виконання завдань за словесною інструкцією; диференціації кольорів, форм, розрізень фігур тощо.

При формуванні процесів ймовірного прогнозування увага впливає на якість утворення цілеспрямованої мисленнєвої діяльності операційного характеру.

Пам'ять. В основі ймовірного прогнозування лежить індивідуальна пам'ять дитини. Але цей зв'язок є двостороннім, тому що ймовірне прогнозування є чи найважливішою функцією пам'яті. Логічно, що дія пам'яті спрямована в майбутнє, а не в минуле. Для цього вона використовує ймовірно організовану інформацію про минуле. В процесі еволюції пам'ять сформувалася як корисна для організму функція, яка забезпечує ймовірне прогнозування і підготовку дій, адекватних майбутній прогнозованій ситуації.

У дітей із порушенням мовлення в дошкільному віці має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті, порівняно з нормою. Рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Зорова пам'ять перебуває в межах норми.

Для дітей з порушенням мовлення властивий недостатній розвиток мимовільної пам'яті. Те, що діти із звичайним розвитком запам'ятовують легко, у дітей із ЗНМ потребує значних зусиль. Однією із причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті є знижена пізнавальна активність. Особливості довільного запам'ятовування виявляються у нижчій продуктивності, порівняно з нормою.

Оперативні функції пам'яті дозволяють здійснювати пошук, активізацію та відбір інформації, потрібної саме в цей момент для подальшого вербального та невербального прогнозування. Недостатній розвиток усіх форм пам'яті спричинить неповноцінність функціонування операцій ймовірного прогнозування, їх вибірковість.

Мислення тісно пов'язане з процесами антиципації. Воно є своєрідним передбаченням результатів пошуків нового, певної мисленнєвої дії. Прогнозування є суттєвим компонентом запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, проявом пізнавальної активності дитини.

У дітей-п'ятирічок із ЗНМ починає розвиватися елементарне образне мислення. Діти з допомогою дорослого вчаться використовувати прості схематичні зображення-пізказки для вирішення нескладних завдань. В ході конструктивно-будівельних ігор можуть будувати за схемою, вирішувати завдання з лабіринтами.

Передбачення розвивається із значними труднощами. Дітям складно сказати, що відбудеться в результаті взаємодії об'єктів, на основі їх просторового розташування.

Дитина даного віку вчиться аналізувати об'єкти одночасно за двома ознаками: кольором і формою, кольором і матеріалом і т.п. Розвиваються та автоматизуються навички порівняння предметів за кольором, формою, величиною, запахом, смаком та іншими властивостями, пошуки відмінностей і

подібностей. Дошкільник 5 років із ЗНМ III рівня може зібрати картинку з чотирьох частин без опори на зразок і з шести частин з опорою на зразок та допомогу дорослого.

Складно дається дітям узагальнення понять, що відносяться до наступних категорій: фрукти, овочі, одяг, взуття, меблі, посуд, транспорт.

Тому діагностика пізнавальних процесів мислення, які є базовими для формування ймовірного прогнозування, дасть змогу підтвердити гіпотезу про нерозривний зв'язок цих двох складових і взаємозалежність у їх розвитку. Це твердження, в свою чергу, актуалізує напрямок корекційної роботи по формуванню ймовірного прогнозування через удосконалення процесів мислення дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Отже, діагностика пізнавальних процесів має на меті показати, що порушення розвитку основних психічних процесів має безпосередній вплив на формування та реалізацію операцій ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу : Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : УАІД «Рада», 2011. – 328 с.
2. Кулачківська С.Є., Ледивір С.О. «Я дошкільник» (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) // Дошк. вих. – 2001, – № 9. – С. 5–9.
3. Обухова Л.Ф. Дитяча психологія: теорії, факти, проблеми. – М. : Тривола, – 2000. – 300 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М : Педагогика, – 1994. – 448 с.
5. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.

Іванцев Л. І.
доцент кафедри загальної
та клінічної психології

*ДНУЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ОСМИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СВОЄЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ СВОГО МАЙБУТНЬОГО

Осмислення своєї життєвої перспективи особистістю, тобто своєї долі у житті, є важливою, хоч і не простою процедурою в процесі проектування життєвого шляху. В суспільстві, яке знаходиться в умовах невизначеності, в умовах кризи, особистість має широкий спектр можливостей для планування своїх дій в умовах ризику. Адже навіть у найстабільніших умовах на неї чекають кризи розвитку – вікові, біологічні, сімейні, соціальні, кар’єрні тощо, які також вимагають планування і допускають ризик.

Найсуттєвішим чинником при цьому виявляється той факт, що індивідуальна перспектива неминуче залежить від загальносоціальної, соціального часу, соціальної програми суспільства в даний проміжок часу, насамперед від статусу тієї соціальної групи, до якої належить особистість. Визнання цієї залежності вимагає вміння передбачати те, як може змінюватись ця соціальна програма в майбутньому, характер включення особистості у певні події, зокрема події особистісного життя, тобто вимагає стратегічного мислення.

Вже на рівні мови відбувається розходження між тим, що позначається, і тим, що виявляється позначеним, таким чином, навіть вживання мови допускає суб’єктивність, намагання пристосувати життєвий світ до своїх суб’єктивних потреб. Зміна зовнішнього середовища, таким чином, часто означає лише те, що людина перетворює її образ у своєму внутрішньому світі, а не у об’єктивній дійсності. Крім того, механізм суб’єктивного вживання мови дозволяє надавати певного смислу словам і повідомленням, які впливають на особистість як з боку інших людей та за допомогою засобів масової і побутової комунікації, у яких відображаються суперечливі суспільні інтереси, так і з боку самої особистості, яка згідно з ними будує свій світ. Отже, за рахунок мови часто відбувається нехтування можливостями перебудови зовнішнього світу на користь перебудови картини внутрішнього світу.

Було встановлено також, що студенти, маючи справу із певним аспектом життєтворення, кожного разу послідовно усвідомлюють та оцінюють певні стадії моделі. Тому засвоєння та усвідомлення певних стратегій життєтворення на загальнотеоретичному рівні не завжди є свідченням достатнього їх засвоєння, а лише сприяє поступовому засвоєнню деяких положень на рівні побутових інструкцій, які служать безпосереднім керівництвом до дії. Для порівняння загальнотеоретичних тверджень, що стосуються певних правил життєдіяльності і життєтворення, із мовленнєвими твердженнями, які часто використовуються у повсякденному житті, був застосований модифікований нами опитувальник, який містив, з одного боку, загальні твердження, а, з іншого боку, – набір відповідних мовленнєвих тверджень засобами побутової мови, які розкривали ці твердження. Студентам пропонувалось оцінити за шкалою від -2 до $+2$ як загальні твердження, так і конкретні, що їх розкривають. Це давало можливість отримати два ряди оцінок, кореляція між якими становила всього 0.32 , що свідчило про незначну відповідність між загальними і більш деталізованими твердженнями, тобто про незначну відповідність між декларативними і практичними твердженнями.

Хоч віртуальні інтереси часто виникають під тиском зовнішнього світу, цей тиск далеко не завжди позитивний або такий, що сприяє адекватному відбиттю реальності у свідомості. Іншими словами, від особистості життя вимагає напруженої активності, щоб розібратися навіть у власному життєвому світі, не кажучи вже про повсякденну реальність, на що здатні не всі. Тому часто людині лише здається, що її інтереси виникають під впливом внутрішнього життєвого світу, який, у свою чергу, виникає внаслідок інтеріоризації впливів зовнішнього світу. У дійсності вони інколи виявляються безпосереднім результатом цілеспрямованого впливу зовнішніх суспільних сил.

Отже, чітко розрізнити віртуальні та реальні інтереси, тобто бажання й інтереси, або першорядні інтереси і другорядні, не завжди вдається. Поміж тим, у процесі дослідження ми звернули увагу на те, що засвоєння цих інтересів студентами, а відтак і їх оцінювання, усвідомлення та сприйняття відбувається не тільки на рівні теоретичного аналізу із застосуванням узагальнюючих понять, але й на рівні побутових тверджень, у процесі обговорення в колі друзів, під час невимушеної бесіди. І якщо студенти часто не мають достатньої теоретичної підготовки або часу, щоб систематично контролювати свій життєвий шлях, використовуючи абстрактні поняття, то вони використовують натомість прості мовленнєві висловлювання, які стосуються різних сторін життя, і які допускають своє обговорення у таких невимушених ситуаціях.

Відповідно ми провели дослідження того, як студенти усвідомлюють і оцінюють усталені та ситуативні умови існування – реальні, ідеальні та віртуальні. За допомогою розроблених опитувальників та інтерв'ювання, яке проводилось на базі отриманих відповідей, ми намагались з'ясувати, які реальні та віртуальні умови існування студентів, а також рівень їхнього задоволення усталеними реальними, ідеальними та віртуальними аспектами свого існування.

В результаті дослідження показало, що більшість студентів недостатньо чітко усвідомлює умови свого існування. Вони або зовсім не думають про них, покладаючись за звичкою на своїх батьків, або мають певні упередження до свого стану, вважаючи його або невиправдано незадовільним, або задовільним. Їхнє ставлення до нього нерідко негативне. Часто матеріальні умови їх існування дійсно не відповідають умовам розвинутих країн, але таке враження у них складається під впливом життєвого середовища, це відбувається тому, що іноді їх більше цікавлять ті умови існування, в яких живуть їх улюблені герої, знайомство з якими відбувається через ЗМІ, культурні та літературні впливи тощо. Інша частина вважає умови свого існування задовільними, хоч вони не набагато відрізняються від середнього рівня в кращий бік.

Водночас не можна не погодитись з тим, що усвідомлення та оцінювання умов існування є необхідною умовою для того, щоб у студента розпочався процес ознайомлення, формування та усвідомлення власних технологій життєтворення. І головним тут є не оцінювання свого матеріального стану, а оцінювання загальних можливостей життєтворення. Для цього потрібний вихід за межі повсякденного життя, постання над ним, щоб відбулося оцінювання того, що ж насправді має студент на даному етапі життя, чи не пропускає він ті позитивні моменти, які життя йому надає, ті умови, які можна використати для майбутнього. Обговорення і оцінювання умов існування нагадує студентам про те, що їхнім обов'язком є турбота про своє майбутнє, намагання поліпшити умови свого існування як соціально-економічні, так і ідеально-віртуальні. Все це може значно посилити до проблем свого життя і життєтворення.

Значний активізуючий потенціал має також усвідомлення тих можливостей, які життя може надати людині у майбутньому. При цьому слід також досягти усвідомлення того, що у житті варто вважати нестерпним, що потребує виправлення, покращення, просто зміни. Тобто необхідність у правильному оцінюванні умов існування залишається і для цього випадку.

Так, розглядаючи умови свого існування, особистість змушена аналізувати життєві цінності, цілі, які вони породжують, потім можливості їх досягнення. Життєві пріоритети, цілі, цінності та ідеали визначають життєву орієнтацію, на основі якої відбувається вибір життєвої стратегії. Вони відповідають за вибір

тієї чи іншої соціальної поведінки у виробничій, громадській або сімейній сферах життя. Поняття життєвих орієнтацій значною мірою збігається із поняттям системи життєвих позицій. Так само, як і система життєвих позицій, життєві орієнтації значною мірою визначають особливості життєвого шляху особистості. Вони використовуються в процесі розгляду таких понять, як життєві програми, плани, наміри, проекти, позиції та рішення. Згідно з цією системою особистість сприймає життєвий світ і здійснює свою діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – 320 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991 – 299 с.
3. Авер'янова Г.М., Дембицька Н.М., Москаленко В.В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г.М. Авер'янова, Н.М. Дембицька, В.В. Москаленко. – К. : «ППП», 2005. – 307 с.
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл (Видання друге, доповнене). – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
5. Барышков В.П. Аксиология личностного бытия / В.П. Барышков – М. : Логос, 2005. – 192 с.
6. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко – К. : «Освіта України», 2007. – 388 с.
7. Сохань Л.В. Жизненное проектирование : концепция и психологический механизм / Л.В. Сохань // Психология – школе. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 82–91.
8. Титаренко Т.М. Здатність до конструктивного життєвого вибору як умова особистісного зростання / Т.М. Титаренко // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали методологічного семінару АПН України – К. : Гнозис, 1998. – С. 436–440.

Іванцев Н. І.
доцент кафедри загальної
та клінічної психології

*ДНВЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ЕФЕКТИВНОГО КЕРУВАННЯ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА ЕТАПІ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Побудова життєвих планів та усвідомлення власних намірів особистістю неможливі без здійснення певного вибору, що надає життя. Цей вибір вимагає певної сформованості і досвідченості, але також і рішучості, здійснення певного життєвого вчинку, наслідки якого можуть виявитись протягом всього життя. Побудова конкретних життєвих планів, в яких реалізуються усвідомлені загальні цілі, а також цілі, які відповідають повсякденній діяльності неможлива без урахування свого психологічного та соціального потенціалу і побудови відповідних життєвих планів, можливість або неможливість виконання яких впливає на висунення тих чи тих життєвих претензій та усвідомлення їх як допустимих і бажаних.

Процес зіткнення претензій та очікувань відбувається, з одного боку, із реальними можливостями життєвого середовища, з іншого, – із вольовими та іншими характеристиками особистості, а також із системою її соціально-психологічних здібностей. Розглядаючи структуру здібностей у соціально-психологічному плані, Л. В. Сохань пропонує звернути увагу насамперед на інтелектуальні, організаторські та комунікативні здібності [2]. Безперечно, всі вони важливі в процесі життєдіяльності людини, але слід відзначити, що виховання і розвиток цих здібностей вимагають розв'язання низки складних проблем і багато часу. Таким чином, і в цьому випадку варто розглядати усталені і динамічні здібності. Наприклад, підвищення інтелектуального рівня людини в більшості випадків неможливо здійснити швидко або рішуче. Цей рівень часто залежить від природних даних, попереднього сімейного виховання та рівня освіти, довготривалих впливів суспільства і соціального середовища тощо. Погоджуючись із необхідністю розвитку цих здібностей і з необхідністю їх використання в процесі життєдіяльності, відзначимо, що лише в певних випадках, особливо, якщо людина досить розвинута, можна досягти їх зростання у кількісному та якісному аспектах її можливостей до здійснення

ряду інтелектуальних прийомів та операцій, привчити до ефективних стратегій мислення тощо. Насамперед, нелегко виховати у людини такий компонент інтелектуальної здібності, як мудрість, яку пропонується розглядати як духовно-психологічну техніку проживання життя. Лише тоді, коли людина має відповідний досвід, його можна застосувати, щоб звернути увагу на певні аспекти її життєдіяльності, запропонувати скористатися вже відомими їй підходами і техніками, а також ще не відомими. Можна припустити, що деколи легше привчити людину до комунікативної діяльності, а також розвинути її організаторські здібності, оскільки вони можуть бути відсутніми у розвинутої людини тоді, коли вона не мала нагоди їх розвивати, маючи всі необхідні передумови для цього, або коли вона не вважала за потрібне їх розвивати. Крім того, слід вказати на важливість тих психологічних властивостей особистості, які стосуються внутрішніх умов існування, значущість яких особливо виявляється у процесі зіткнення претензій та внутрішніх і зовнішніх умов існування. Спираючись на концепції А. Маслоу та В. Франкла, а також на пропозиції Г. О. Балла [1], можна виділити такі дві мотиваційні риси внутрішньо вільної особистості, які можна взяти за основу рекомендацій для виховання студентів, щоб їх життєвий вибір ставав свідомим і вільним у процесі зіткнення потреб із зовнішніми умовами, які роблять цей вибір опертим на міркуваннях вищої гуманістичної якості: а)домінуюча роль потреби в самоактуалізації, наявність «справи всього життя», що є вищою формою егоїзму, яка знімається альтруїзмом і безкорисливістю, що також наявні при цьому; б)провідна роль вищих буттєвих цінностей – добра, істини, справедливості, краси тощо, в ієрархії яких знаходить своє місце і така цінність, як сенс життя.

Серед моментів інструментального аспекту структури психологічно вільної особистості, на які також потрібно звернути першорядну увагу в процесі виховання студента, слід вказати на: вміння саморегуляції діяльності, які базуються на рефлексивних механізмах мислення; надання першорядного значення не знанням, а компетентності, тобто вмінню справлятися із завданнями в певній галузі знань, або ширше – в житті взагалі. Це вміння переплетено із вмінням вчитися, отримувати нові знання; реалістичне і неупереджене сприйняття світу, відкритість новому досвіду, спрямованість на пошук істини, здатність враховувати різні точки зору, розширюючи сферу бачення проблеми, здатність, якщо існує для цього основа, змінювати свої погляди; характерні риси особистості, які сприяють її самореалізації, такі як невимушеність поведінки, позитивний образ «Я», здатність відчувати радість і задоволення навіть від найпростіших проявів життя, позитивне або хоча б

нейтральне, неупереджене ставлення до нового, неочікуваного, таємничого, а також наявність почуття гумору і здатність відносити його на власний рахунок, що захищає від пихи.

Крім того, слід вказати на мужність, наполегливість і вольову активність, яка є інтегративним чинником, що об'єднує часовий, дійовий, ціннісний та інші аспекти життєтворчості. Здійснюючись у часовому плані, вона набуває форми саморегуляції, тобто актуалізації дій, у дійовому аспекті – форми самореалізації, а в ціннісному – самовиявлення. Відмінність між просто діяльністю і активністю особистості полягає в тому, що якщо певна діяльність людини витікає з певної потреби, то активність – із потреби в діяльності.

Активність зумовлює діяльність, а також супроводжує діяльність особистості. Успішна діяльність супроводжується пошуковою активністю, постійною переробкою планів діяльності. Якщо діяльність спрямована на певний предмет, потребу і визначається цим предметом, то активність, спрямована на діяльність, має своїм предметом особистість, яка може контролювати цю активність, визначати її у відповідності зі своїми внутрішніми потребами, намірами, мотивами, настановами, а більш точно, в реальній структурі активності для кожної особистості існують свої пропорції необхідних зусиль, бажань і обов'язків, які є сприйнятими особистістю.

Активність особистості виявляється, по-перше, в тому, як саме особистість визначає себе, тобто образом людини самого себе, образом «Я», який поступово нею усвідомлюється. По-друге, активність проявляється в тому, як саме особистість формує образ свого життєвого шляху, поєднуючи життєві цикли, події, плани у відповідності до певної системи цінностей, яку вона обирає. Способи такого утворення образу життєвого шляху можуть бути усвідомлюваними або неусвідомлюваними, методичними або випадковими, залежними від зовнішніх або внутрішніх подій, раціональними або інтуїтивними тощо.

Активність при цьому може бути стійкою або нестійкою, рішучою або нерішучою, упевненою або невпевненою, ініціативною або відповідальною, високоінтенсивною або низькоінтенсивною. Крім того, активність характеризується наявністю в особистості певних ціннісних орієнтацій, а також залежить від того, до якого психологічного типу вона належить. Визначення форм активності і її типології здатне допомогти виявленню життєвих можливостей особистості і проведенню їх корекції або самокорекції.

Визначаючи компоненти активності суб'єкта, можна виділити серед них наступні форми активності:

- наднормативну активність, для якої характерним є збагачення або узагальнення зовнішніх вимог;
- ініціативну активність, яка виявляється в ініціації тієї або іншої діяльності без зовнішнього примусу;
- вольову активність, що забезпечує мобілізацію ресурсів особистості на подолання тих перешкод, які він бачить на своєму шляху;
- творчу активність, тобто пошук невідомих рішень невідомим ще способом;
- надситуативну активність, тобто вихід за межі діяльності, що передбачається соціокультурною нормою або попереднім досвідом суб'єкта.

Можливі також поєднання цих напрямів активності. Отже, активність людини спрямована на перетворення або внутрішніх умов існування (розумова та інтелектуальна активність), або зовнішніх у випадку соціальної активності. Остання є одним із напрямків реалізації психологічної свободи, оскільки в цьому випадку суб'єкт бере на себе відповідальність за свої дії і вчинки. Здатність особистості свідомо спрямувати свої ресурси на досягнення вибраних цілей може бути не завжди помічена іншими, але вона забезпечує свідоме керування своїм життям, породжує відчуття свободи, внутрішній локус контролю, оптимізм і віру в свою здатність виконати власні життєві плани.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Системи цінностей, формування громадянської свідомості та ідейні засади розбудови освіти / Г.О. Балл // Психологічні аспекти гуманізації освіти. – Київ – Рівне, 1996. – С. 35–42.
2. Сохань Л.В. Жизненное проектирование : концепция и психологический механизм / Л.В. Сохань // Психологія – школі. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 82–91.
3. Титаренко Т.М. Здатність до конструктивного життєвого вибору як умова особистісного зростання / Т.М. Титаренко // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали методологічного семінару АПН України – К. : Гнозис, 1998. – С. 436–440.
4. Фуко М. Герменевтика суб'єкта / М.Фуко – Спб. : Наука, 2007. – 677 с.
5. Яковлева И.В. О взаимосвязи психологических особенностей человека и его жизненного пути / И.В. Яковлева // Человек : индивидуальность, творчество, жизненный путь. – СПб, 1998. – С. 187–193.

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРИНЦИПИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Згідно із даними Індексу розвитку людського капіталу Україна посідає 31 місце із 124 країн світу. Позитивом є те, що в Україні майже 100-відсоткова освіченість. У нас є 3,5 з 7 балів за показником якості освіти наукової та математичної. Проте, наша країна впродовж останніх років демонструє негативну тенденцію: ми не піднімаємося у рейтингу, а падаємо. Про це йшлося на Міждисциплінарній дискусії і практикумі по змінах в освіті «Ціннісна зміна взаємин людини і суспільства», що відбулися в межах 22 Форуму видавців у Львові 10–13 вересня 2015 року [1].

Україна потребує реформування системи освіти, наближення її до європейських стандартів. І якщо в системі вищої освіти ми вже з десятків років прагнемо долучитися до Болонського процесу, то в галузі середньої освіти кардинальних змін поки що не помітно. В суспільстві має розгорнутися широка дискусія за участю освітян і громадськості, спрямована на формулювання пріоритетних принципів, які мають бути покладні в основу осучасненої дійсно гуманної дитиноцентрованої моделі української освіти.

Саме тому метою нашого дослідження став теоретичний аналіз психологічних принципів організації навчання в загальноосвітніх школах країн Європи. В якості прикладу ми взяли Фінляндію. Проте схожі принципи поширені і в інших європейських країнах (зокрема, в Швеції).

Фінляндія відома дуже високим рівнем освіти. Рівень грамотності тут складає 100%, а в Міжнародній програмі з оцінки знань учнів (PISA), організованій Організацією економічного співробітництва і розвитку (OECD), вона займає, в залежності від галузі знань, 5–12 місця [2].

Які психологічні принципи побудови освіти дозволили фінам досягти таких успіхів? Можна сформулювати сім наступних принципів середньої ступені фінської освіти: рівність, безоплатність, індивідуальність, практичність, довіра, добровільність, самостійність [3].

Принцип рівності стосується шкіл (усі мають абсолютно однакове обладнання, можливості і пропорційне фінансування); предметів (поглиблене вивчення одних предметів на шкоду іншим не бажане); батьків (професію або соціальний статус батьків дитини вчитель довідається в останню чергу, тільки

за необхідності); учнів (порівняння учнів один з одним заборонено, геніальні діти та діти з дефіцитом розумових здібностей вважаються особливими і вчать разом з усіма); вчителів (немає «улюблених вчителів» і «улюблених учнів»). Будь-які відхилення від гармонії призводять до розриву контракту з вчителем: контракт підписується на один рік. Фінські вчителі мають лише виконувати свою роботу наставника. Всі вони, незалежно від предмету, що викладають, однаково важливі в трудовому колективі); прав дорослого (вчителя, батька) і дитини (поважне ставлення до учня, який є самостійною особистістю, ображати яку заборонено як вербально, так і будь-якими іншими способами).

Принцип безоплатності стосується навчання, обідів, екскурсій та всієї позакласної діяльності, транспорту (що забирає та повертає дитину, якщо найближча школа знаходиться більш як за два кілометри), підручників, канцелярського приладдя, калькуляторів, ноутбуків, планшетів. Будь-яке збирання коштів на будь-які цілі заборонено.

Принцип індивідуальності полягає в тому, що для кожної дитини складається індивідуальний план навчання і розвитку, який стосується змісту використовуваних підручників, вправ, кількості класних і домашніх завдань, їх складності та відведеного на них часу. Оцінюються діти також відповідно персональному рівню. Якщо дитина відмінно виконала «своє» завдання початкового рівня складності, то вона отримає «відмінно» і може спробувати більш складне. Не зможе виконати – знову отримає просте.

Крім звичайного навчання у фінських школах є підтримуюче навчання окремих учнів (на зразок репетиторства) та корекційне навчання в малих групах чи індивідуально (для ліквідації навчальних або виховних проблем).

Принцип практичності полягає в тому, що в школі викладають те, що буде потрібним у житті. Наприклад, що таке портфоліо, контракт, банківська карта, сайт-візитка в Інтернеті, відсоток на прибуток, податок на спадок тощо...

Екзаменів немає. Контрольні тести – на розсуд вчителя. Фінські учні складають тільки один обов'язковий тест по закінченню середньої загальноосвітньої школи, причому вчителі дітей спеціально до нього не готують і за результати ні перед ким не звітуються. Оцінки учнів ніяк не відображаються на репутації вчителя.

Принцип довіри стосується шкільних працівників і вчителів: відсутні перевірки, інспектори, методисти. Єдина програма освіти являє собою загальні рекомендації, і кожний педагог має широкі повноваження по добору методів навчання. Цей принцип стосується також учнів: на уроках можна займатися чим-то своїм, якщо не цікаво. Учень сам обирає, що для нього корисніше.

Принцип добровільності полягає в тому, що педагоги прагнуть мотивувати учня до навчання. Проте, якщо у дитини зовсім немає інтересу або здібностей до навчання, її зорієнтують на практичну, корисну в майбутньому «нескладну» професію.

Задача середньої школи вбачається якраз в тому, щоб виявити, чи варто підлітку в майбутньому продовжити навчання в ліцеї, чи достатньо мінімального рівня знань і йому корисніше піти у професійне училище. Виявленням схильностей кожного учня до певного виду діяльності за допомогою тестів та бесід займається штатний шкільний спеціаліст – «вчитель майбутнього».

Принцип самостійності полягає в тому, що школа вчить дитину самостійному майбутньому успішному життю. Саме тому учнів навчають розмірковувати і самостійно здобувати знання. Увага приділяється не завченому матеріалу і репродуктивному відтворенню, а набуттю умінь користуватися довідниками, текстами, Інтернетом, калькулятором та іншими ресурсами для вирішення поточних проблем. Педагоги не втручаються в конфлікти учнів, даючи їм можливість розвинути вміння спілкуватися, постояти за себе, всебічно підготуватися до життєвих ситуацій.

Не дивлячись на м'якість і делікатність основних принципів навчання в фінській школі, контроль шкільного режиму є обов'язковим. Усі пропущені уроки учні «відсиджують» у прямому сенсі слова. Проте не виконання завдань не супроводжується тиском, погрозами, образами, викликом батьків у школу. Такі учні можуть просто не перейти до наступного класу – що не є ганьбою, особливо після 9 класу. В фінських школах існує додатковий (необов'язковий) 10 клас, в якому учні можуть цілеспрямовано поліпшити свої знання з обраних предметів.

У Фінляндії прийнята 10-бальна система оцінювання, проте з 1 по 3 клас відмітки у будь-яких варіантах відсутні, а з 4 до 7 класу використовується лише словесна оцінка «посередньо», «задовільно», «добре», «відмінно».

Усі школи підключені до державної електронної системи «Wilma» на зразок електронного щоденника, до якого батьки отримують особистий код доступу. Вчителі виставляють оцінки, записують пропуски, інформують про життя дитини в школі; психолог, соціальний працівник, «вчитель майбутнього», фельдшер також залишають там потрібну батькам інформацію. Все це потрібно тільки для мотивації дитини в досягненні поставленої мети і самоперевірки, щоб учень міг покращити знання, якщо побажає.

Під час уроків діти не обов'язково сидять за столами чи партами. Вони можуть вільно пересуватися по приміщенню, сидіти на диванах, кріслах, на

підлозі (на паласі). Шкільна форма відсутня. Діти мають змінне взуття, але учні молодшої та середньої ланки частіше перебувають в панчохах. У теплу погоду уроки часто проводяться на свіжому повітрі біля школи на траві або на лавках. Навчання «біля дошки» не практикується. Вчитель коротко задає загальний тон, а потім вони разом з помічником вчителя підходять по черзі до кожного з учнів, допомагаючи і контролюючи виконання ним завдань. Учні можуть в зошитах писати олівцем і витирати написане скільки завгодно. Вчитель також може перевірити учнівську роботу, роблячи записи олівцем, щоб учень міг виправити свої помилки. Домашні завдання у фінських школах задають рідко, бо діти мають спілкуватися з батьками і разом з ними активно відпочивати [3].

Фіни постійно досліджують власну шкільну систему на предмет її відповідності змінам, що відбуваються в суспільстві, пропонують реформи. Зокрема, передбачається розділити математику на алгебру і геометрію; збільшити години їх викладання, а також виділити літературу і суспільну науку як окремі предмети. Пропонується також організувати навчання по темах, присвячених «явищам»: коли замість уроків з окремих предметів учні будуть отримувати «коктейль» з предметів, пов'язаних із цим явищем. Це забезпечить інтеграційний характер отримуваних учнями знань. Також планується змінити формат навчання: менші групи, більше командної роботи.

Проте, головним здобутком фінської освіти є те, що система забезпечує збереження психологічного здоров'я дітей. Пріоритети розставлені так, що в центрі освітнього процесу постійно перебуває особистість учня, ставлення до якої не на словах, а на ділі характеризується повагою до індивідуальності. В результаті учні не відчують неприємності до школи, не страждають від нервового перенапруження, не заробляють дидактогенних неврозів. Натомість вони спокійні, розсудливі, щасливі, читають книжки, дивляться фільми без перекладу, бо знають декілька іноземних мов. Усі учні володіють комп'ютерною грамотністю. Крім того, вони займаються спортом, грають на більшості музичних інструментів, пишуть музику і театральні п'єси, співають.

Україні варто уважніше придивитися до гуманних принципів європейської освіти

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://bookforum.ua/article/2048/B2.html>.
2. http://www.chaskor.ru/article/libo_my_gotovim_k_zhizni_libo_-_k_ekzamenam_my_vybiraem_pervoe_37293.
3. <http://finland.fi/ru/zhizn-i-obshhestvo/shkolnoe-obrazovanie-v-finlyandii-potsenke-pisa/>.

Колпакчи О. С.
старший викладач кафедри психології

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна*

ЕТИЧНІ ЗАПОВІДІ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Останні роки в нашій країні стали часом бурхливого розвитку й опанування нових форм психокорекції. Значний інтерес фахівців і потенційних клієнтів викликає арт-терапія – метод, пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, з рештою, знаходженням оптимальних способів вирішення власних проблем [1].

Арттерапія, хоча і є психологічною практикою з терапевтичними цілями, разом з тим неможлива без самовираження, творчості, тобто без занять мистецтвом. Як заняття мистецтвом вона, безумовно, відрізняється від навчання мистецтва, підготовки виступів на сцені, оскільки в ній зовсім інші цілі: зрозуміти, відчувати проблему (того, хто звернувся до арттерапевта – це завдання арттерапевта), виразити себе й тим самим «звільнитися» (для пацієнта – хоча б частково). Мета арттерапевтичних занять – непряма діагностика, проведення корекції й терапії, іноді – й виховання.

Як відомо, в арттерапії не прийнято обговорення малюнків, художніх цінностей створюваних образів, порівняння, оцінки, критика, покарання. Саме в цьому багато авторів вбачає ключ до того, що «арттерапія дозволяє кожному учасникові залишатися самим собою, не випробовувати незручності, сорому, образи від порівняння з більше успішними, на його погляд, дітьми, просуватися в розвитку згідно своїй природі. При цьому гуманістичний підхід не декларується, а реально втілюється на практиці... в арттерапевтичній роботі образотворча продукція знаходить символічний вимір» [2].

Арттерапевт заохочує спонтанно й довільно висловлювати власні переживання й не пілкуватися про художню цінність своїх робіт. «Причому, чим менше психолог втручається в художню діяльність дітей, тим вище отриманий терапевтичний ефект, тим швидше встановлюються відносини емпатії, взаємної довіри й прийняття» [2].

Але, надаючи учасникам артсесії самостійності та свободи, керівник не може й не повинен протиставляти такі практики традиційним заняттям мистецтвом. Не можна не похвалити за малюнок або за старання, не переконавшись, що робота закінчена. І дитина, і дорослий не повинні залишатися без оцінки зусиль, інакше творчий процес перестає бути переживанням, самовираженням, а, отже, зменшуються його цілющі

можливості. І саме в умінні спілкуватися з клієнтом проявляється творчість арттерапевта, тут протипоказані твердість, вказівки, будь-які форми примушування.

Психолог на арттерапевтичних заняттях – рівноправний партнер кожного учасника, оскільки ці техніки спрямовані на досягнення бажаних змін у психологічному самовідчутті, емоційну підтримку, вироблення в дітей і дорослих гуманістичних орієнтирів поведінки. В арттерапії заохочується спонтанний характер творчості. Дитина має право обирати види та зміст творчої діяльності, образотворчі матеріали, а також працювати в індивідуальному темпі. Автори робіт з методики арттерапії звертають увагу на ефективність арттерапевтичних практик, особливо при роботі з дітьми.

Дитина може відмовитися від виконання деяких завдань, відкритої вербалізації почуттів і переживань, колективного обговорення. «Включеність» дітей у групову комунікацію багато в чому визначається педагогічною етикою й майстерністю психолога. Учасники визначаються із задумом, обирають форму, матеріали, кольори відповідно до обраної теми, самі контролюють послідовність дій. За дитиною залишається право брати участь у груповій роботі за власним бажанням. Дитина має право просто спостерігати за діяльністю інших учасників або займатися чим-небудь іншим, якщо це не суперечить соціальним нормам, не відволікає й не провокує інших (утім, як і за інших форм занять).

Заняття можуть бути структурованими або неструктурованими.

Для перших характерна заданість теми й/або образотворчих засобів. Однак зміст творчої діяльності, форма втілення задуманого, темп роботи визначаються самим учасником.

На неструктурованих заняттях учасники самостійно обирають тему, матеріали, інструменти, тут найчастіше використовуються музика, співи, рухи, танці, поезія, драматичні елементи написання історій тощо. Форми роботи, коли одночасно сполучаються різні способи творчого самовираження, прийнято називати мультимедійними.

Психолог, якщо він володіє ними, може використовувати арттерапевтичний потенціал малювання, співу, танців для занять із дітьми в школі, не підмінюючи вчителів, й консультувати їх для психологічної підтримки занять із предметів, пов'язаних із мистецтвом. Подібні вкраплення не тільки викликають інтерес дітей, але й розкріпачують їх, стимулюють співробітництво, зближують групу.

Психолог А. Краєвський вважає, що для медичних установ корисним було б створення спеціальних галерей: «У процесі спілкування глядача з картиною

виникають складні комунікативні відносини «художник-картина-глядач». Такі відносини відомі як феномен «співтворчості», коли картина виступає як зовнішня модель стану свідомості глядача, що здійснює свій внутрішній діалог і діалог з художником. Цілюща сила мистецтва укладена в самій його природі як відбиття загальної системної гармонії миру. У кожній людині передбачається існування, хоча б у латентній формі, творчого початку, і споглядання творів будить цей початок, змінює ставлення хворого до свого стану, відволікає від тяжких думок, сприяє його психічній адаптації, що особливо показано при первинних неврозоподібних станах» [4].

Не заперечуючи рекомендацій про спонтанне й вільне самовираження людини на арттерапевтичних сесіях, удосконалюючи навички діагностики, психолог разом із тим не повинен забувати, що найбільше задоволення, а, отже, і найкращий результат дає закінчена робота, картина, скульптура, малюнок, завершений танець, п'єса. В етичному плані це означає прагнення до атмосфери творіння, до постановки конструктивних цілей та їх досягнення [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с.
2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
3. Протанская Е.С. Профессиональная этика психолога : Учеб. Пособие / Е.С. Протанская. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2008. – 176 с.
4. <http://www.ropnet.ru/newcom/pol-pola/terra/99/Art.htm>.

Мілевська О. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії
та спеціальних методик

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Читання є однією з основних форм мовлення, яка виконує найважливіші психологічні та соціальні функції. Це складна і значуща форма психічної діяльності людини. Існуючі методи навчання читання не позбавлені недоліків, причинами яких є, зокрема, недостатнє врахування складної структури процесу читання, його психологічного змісту, ролі розуміння тексту у формуванні швидкості і виразності читання, способів вироблення динамічного стереотипу читання. Сучасні літературні дані підтверджують положення психології про те, що під час читання сприйняття більшої частини інформації забезпечується роботою мозку, а меншої – перцептивними процесами (зоровим сприйняттям) (D. Holmes, P. Collier). Тому читання характеризується насамперед, як розумова діяльність [1, с. 3], яка опосередкована мовленнєвою.

Навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення відбувається в ускладнених умовах, пов'язаних з несформованістю у них основних передумов до опанування читацькими вміннями (О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, Н. М. Садовнікова, В. В. Тарасун ін.), які, в свою чергу залежать від ступеня сформованості функціональних механізмів мозкової локалізації.

Тому, процес забезпечення функціональних механізмів читання в учнів з тяжкими формами логопатій потребує спеціальної уваги.

Процес читання формується виключно за умов цілеспрямованого навчання. Він має складну психофізіологічну організацію і становить зорово-слухо-моторне утворення на відміну від усного мовлення, що здійснюється переважно за рахунок мовнорухового та мовнослухового аналізаторів. Читання визначається як процес декодування графічної моделі слова в усномовленнєву форму (технічна сторона читання), а також як процес розуміння письмових висловлювань (сміслова сторона читання) [2; 3].

Тривалий час процес читання є предметом наукових досліджень у галузях психофізіології, фізіології, нейрофізіології, лінгвістики, психолінгвістики,

психології. Науковці відносять діяльність читання до вищих психічних функцій людини (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, Т. В. Ахутіна, І. О. Зимня, М. О. Бернштейн, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович, Л. А. Чистович та ін.), яка має складні механізми, структуру і реалізується за певних умов – анатомофізіологічних (збереженість зорового, мовно-рухового та мовно-слухового аналізаторів), морфофункціональних (сформованість мозкових механізмів: центр Брока, який розташований у задніх нижніх відділах лобної долі кори домінантної півкулі головного мозку і забезпечує кінетичний праксис органів артикуляційного апарату; центр Верніке – розташований у гностичних зонах задніх відділів скроневої долі кори домінантної півкулі головного мозку, забезпечує перцепцію фонемного складу мови; мовленнєвий центр, що розташований у нижній частині передньої центральної звивини кори головного мозку, забезпечує іннервацію органів артикуляції; мовленнєвий центр, що розташований у нижніх та постцентральных відділах тім'яної долі кори головного мозку, забезпечує кінестетичний праксис; мовленнєвий центр, розташований у негностичних полях центральної та задньої частинах середньої скроневої звивини, функція пов'язана із запам'ятовуванням та відтворенням лексичної та фонематичної інформації; мовленнєвий центр, розташований у передніх відділах лобної долі кори домінантної півкулі головного мозку, відповідає за складні високоорганізовані форми діяльності (програмування, контроль та регуляція; мовленнєвий центр скронево-тім'яно-потиличної ділянки кори домінантної півкулі головного мозку, забезпечує інтегровані види сприймання), психологічні (збереженість інтелекту, сформованість пізнавальних процесів), соціальні (повноцінне мовленнєве спілкування із оточуючими; правильний розвивально-виховний вплив у родині та у найближчому соціумі тощо). Процес розвитку читацької діяльності за своєю сутністю є процесом опанування вміннями сприймати графічні мовленнєві елементи та піддавати їх відповідній обробці, вилучаючи при цьому певний смисл.

Фізіологічна основа процесу читання є не менш складною. Раніше, вчені вважали, що читання здійснюється на основі роботи лише якоїсь однієї зони мозку, так званого центру читання. Мозкова основа реалізації процесу читання становить сумісну роботу декількох відділів мозку, а саме: задньолобних, нижньотім'яних, скроневих, потиличних відділів кори лівої півкулі. Кожен центр виконує певну роль, а їхня взаємодія забезпечує мозкову основу процесу читання. Разом з цим, для здійснення процесу читання необхідна збереженість зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів, взаємодія яких також є частиною психофізіології читання.

Порушення читання можуть бути обумовлені затримкою у формуванні певних функціональних систем, важливих для опанування писемного мовлення а також внаслідок органічних ушкоджень тих ділянок кори головного мозку, які забезпечують необхідні функціональні системи. Часто причиною порушень читання є труднощі становлення процесу латералізації (А. Г. Філіпова) – функціональної асиметрії в діяльності парних сенсомоторних органів.

Загалом, механізм читання забезпечується аналітико-синтетичною діяльністю кори головного мозку, завдяки якій здійснюється поступовий перехід від поскладового читання до читання цілими словами та словосполученнями. На думку Д. Б. Ельконіна [3], Т. Г. Єгорова [1] та ін., досвідчений читач схоплює очима кореневу частину слова, яка несе основну інформацію; таким чином відновлюється значення цілого слова. Під час читання знайомих слів читач впізнає слово відразу. На думку вчених, тут послідовність і розгорнутість сприймання замінюється одночасністю сприймань, які у процесі читання залежать від рівня сформованості і функціонування зорового аналізатора.

Послідовність і розгорнутість сприймання називається сукцесивністю сприймання. Одночасне, миттєве впізнання – це симультанне сприймання; воно з'являється тоді, коли завершується процес порівняння предмета (в нашому випадку букви) з «відкладеним» у пам'яті еталоном.

Психолінгвісти вважають, що безпосередня будова процесу читання характеризується взаємодією двох рівнів – сенсомоторного та семантичного.

Сенсомоторний рівень складається із наступних взаємопов'язаних процесів: звукобуквений аналіз; утримання інформації; змістові здогадки, які виникають на основі отриманої інформації; зіставлення, тобто контроль гіпотез, що виникають із письмовим матеріалом. Цей рівень забезпечує технічну сторону читання: швидкість сприйняття та його точність. Під час сприймання здійснюється прийом та виділення окремих ознак сигналу, порівняння їх між собою та з внутрішнім еталоном, створення адекватних гіпотез про характер стимулу та віднесення його до певної категорії, упізнання (В. Глезер, Л. Леушина, М. Павловська).

Семантичний рівень на основі отриманих сенсомоторним рівнем даних веде до розуміння окремих значень та розуміння інформації в цілому. Складна взаємодія цих рівнів забезпечує процес читання (швидкість і точність сприйняття знаків, адекватного розуміння значення, яке несуть ці знаки) [3].

Останнім часом фахівці звертають увагу на зв'язок між порушеннями читання і розладами просторово-часових функцій, які пов'язані з ушкодженням ділянки праксису і гнозису. Наявність цього зв'язку пояснюється труднощами

знаходження вихідної точки у просторі та часі, а також в аналізі та відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності, що є необхідною умовою опанування техніки читання та його смислового компоненту (орієнтування у просторово-часових координатах тексту) (А. Г. Філіпова).

Відповідно, складність психофізіологічної структури процесу читання зумовлюватиме труднощі опанування читання дітьми з важкими порушеннями мовлення. Відомо, що за наявності важких форм мовленнєвої патології спостерігається недостатність функцій тих ділянок кори головного мозку, які задіяні у реалізації симультанно-сукцесивних процесів, просторово-часових функцій, зорово-просторових гнозису і праксису. (О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова, Т. Г. Візель, В. В. Тарасун та ін.). Загалом, це ділянки лобно-скроневого розгалуження та тім'яно-скронево-потиличні зони домінантної півкулі. Відтак, в учнів з важкими порушеннями мовлення виявлятимуться несформованими важливі передумови структурних компонентів механізмів читацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичуте Е.А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання / Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць : вип. 3. – К. : Актуальна освіта, 2006. – С. 119–136.
2. Данілавичуте Е.А. Психолінгвістичний підхід до розроблення критеріїв оцінювання навички читання у дітей молодшого шкільного віку // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С.46–48.
3. Цветкова Л.С. Нейропсихология письма, счета и чтения : нарушения и восстановление. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.
4. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування (нейропсихологічний супровід).– К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 199–213.

Столярчук О. А.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної,
вікової та педагогічної психології

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Складні соціально-економічні умови розвитку нашої країни породжують проблеми працевлаштування й адаптації початківців. Відтак до вищої освіти висуваються запити підготовки конкурентоспроможних фахівців з розвинутою професійною гнучкістю та орієнтацією на постійну рефлексію, самореалізацію та вдосконалення себе як суб'єкта праці. Це, свою чергу, потребує ретельного аналізу базових методологічних підходів до педагогічної діяльності вишів та вдосконалення освітньої парадигми підготовки фахівців. Актуальним вбачається завдання інтеграції підходів до тлумачення психологічних змін особистості у процесі її професіоналізації на етапі навчання у ВНЗ, результатом чого є введення у науковий вжиток поняття професійного універсуму.

Професійний універсум ми розглядаємо як психічне новоутворення особистості випускника, яке проявляється як інтегрований цілісний образ професії та себе в ній. Це новоутворення містить готовність і здатність студента успішно реалізувати себе як майбутнього суб'єкта фахової діяльності. Професійний універсум поєднує в свідомості суб'єкта праці дві складові: фахову, тобто компетентність щодо професії, та особистісну – ідентичність в ній [3, с. 201].

Використання категорії професійного універсуму, яке базується на філософському тлумаченні поняття універсуму, потребує з'ясування чинників, механізмів та умов формування у процесуальному аспекті та структури, її компонентів, характеру внутрішніх зв'язків між ними, а також специфіки взаємодії як з іншими проявами особистості, так і зовнішніми умовами її соціального оточення. Визнаючи складність аналізу професійного універсуму як психічного феномену, вважаємо можливим застосування синергетичного підходу, сутність якого виражається через дослідження процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур. Доречність цього підходу зумовлюється рядом тез:

- професійний універсум є складним системним новоутворенням, що має полідетермінований характер та здатність до самоорганізації (не завжди визначеного, оптимального характеру);
- становлення професійного універсуму втілюється через чергування стабільних і кризових періодів, які провокують альтернативні варіанти розв'язку кризи;
- структура професійного універсуму поєднує взаємодію двох складних компонент, які, інтегруючись, рівнозначно впливають на остаточне формування цього особистісного новоутворення випускника;
- формування професійного універсуму передбачає взаємовплив особистості студента як суб'єкта власної професіоналізації з освітнім середовищем багатofакторного та нелінійного характеру.

Важливо також сприймати студента через призму його «особистості як складної дисипативної системи, розвиток якої є нелінійним і котра навіть за своїм класичним визначенням здатна до самоорганізації, самопрояву, самовираження, самоствердження» [2, с. 101]. Формування професійного універсуму майбутнього фахівця відбувається на підґрунті виникнення та розв'язування суперечностей його особистісного розвитку та професійного становлення. Впливати на розв'язування цих суперечностей професіоналізації можна шляхом резонансної взаємодії, учасниками якої є власне студент та його близьке оточення – батьки, викладачі, авторитетні представники обраної професії тощо. Водночас взаємодія майбутнього фахівця з освітнім простором вишу, насиченого зовнішніми суперечливими тенденціями, провокує індивідуальну траєкторію професіоналізації студента, в тому числі формування його професійного універсуму.

Початок становлення професійного універсуму особистості відбувається під час фахового самовизначення старшокласника. Цей пропедевтичний етап має виразні синергетичні ознаки, оскільки на прийняття рішення юнака щодо здобуття майбутньої професії впливають ряд внутрішніх і зовнішніх чинників, супутня дія яких може породити ряд альтернативних варіантів професіоналізації, реалізація одного з яких відбувається засобами самоорганізації. Вступ до вишу та початок фахового навчання провокують інтенсивне формування окремих складових професійного універсуму студента, зокрема фахової, за рахунок зростання знань про специфіку обраної професії. Подальше навчання збагачує фахову компетентність студента, супроводжуючись виробленням індивідуального стилю навчально-професійної діяльності, а проходження виробничої практики активізує формування особистісної компоненти професійного універсуму внаслідок апробації себе

студентом у ролі майбутнього фахівця. Таким чином, під час фахового навчання студент інтеріоризує зовнішні впливи освітнього середовища та виявляє внутрішньодетерміновану активність, в результаті чого становлення його професійного універсуму набуває характеру формування. Ближче до завершення фахового навчання за сприятливих умов професіоналізації особистості студента розгортається синергетичний ефект – зростання ефективності формування професійного універсуму в результаті інтеграції його фахової й особистісної компонент.

Як слушно зазначає вітчизняний психолог П. В. Лушин, синергетика приводить до зміни наукової свідомості в ряді напрямів: від фрагментарності до цілісності, від статичності до процесуальності, від об'єктивізму до інтерпретаціонізму, від абсолютності до відносності, від лінійності до нелінійності, від локалізованості до нелокалізованості [1, с. 27].

В контексті професійного універсуму аспект переходу від фрагментарності до цілісності вказує на пріоритет його цілісності як інтегрованого новоутворення над окремими компонентами. Заміна статичності процесуальністю є незаперечною, оскільки, зароджуючись під час юнацького самовизначення, професійний універсум особистості постійно піддається змінам впродовж її фахового навчання. Перехід від об'єктивізму до інтерпретаціонізму зумовлюється процесами інтеріоризації особистістю об'єктивної інформації про професію та формуванням особистісної компоненти професійного універсуму шляхом рефлексії власних фахово орієнтованих характеристик.

Зміна абсолютності функціонально-процесуальних аспектів формування професійного універсуму на їх відносність доречна на підставі визнання унікальності професіоналізації кожної конкретної особистості, співіснуванні типових ознак та індивідуального вектору її фахового становлення. Нелінійність становлення професійного універсуму підтверджується наявністю як періодів прискорених темпів професіоналізації особистості, так і уповільнення, а іноді й стагнації, приміром під час криз фахового навчання. Також нелінійність проявляється через важкопрогнозовані результати дії чинників фахового становлення особистості студента на формування його професійного універсуму. В свою чергу, нелокалізованість формування професійного універсуму зумовлюється складними зв'язками його компонент, зміни однієї з яких провокують перебудову іншої.

Таким чином, розуміння поняття професійного універсуму як інтегрального особистісного новоутворення випускника ВНЗ передбачає використання синергетичного підходу для його тлумачення, передусім щодо

аспектів структури, чинників і механізмів формування. Становлення окремих елементів професійного універсуму майбутнього фахівця відбувається за будь-яких умов його професіоналізації під час фахового навчання внаслідок дії механізмів самоорганізації та саморозвитку. Однак, цілеспрямоване формування професійного універсуму шляхом забезпечення синергетичного ефекту інтеграції його складових компонент можливе за умов організованого психолого-педагогічного супроводу професіоналізації особистості на етапі її навчання у ВНЗ.

Припускаємо, що психологічний аналіз феномену професійної самореалізації суб'єкта теж підпорядковується синергетичному підходу у поєднанні з ключовими тезами акмеології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Полиграфически-издательский центр ООО «Имекс ЛТД», 2002. – 352 с.

2. Психология самореализации профессионала : монография. – Под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2012. – 157 с.

3. Столярчук О.А. Вплив криз фахового навчання на формування професійного універсуму / О.А. Столярчук // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : тематичний випуск Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Дод. 1. до Вип. 36. – Т. 3 (63). – К. : Гнозис, 2015. – С. 197–204.

Табачник І. Г.
викладач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
м. Харків, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНО-ДІЄВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТІВ

Важливим аспектом становлення майбутнього фахівця, без сумніву, є його ставлення до власного здоров'я. Разом із тим, незважаючи на значну профілактичну, санітарно-освітню роботу, яка проводиться в суспільстві, частина студентської молоді легковажно ставиться до свого здоров'я, що виявляється у зловживанні алкоголем і тютюном.

Особливої уваги потребує усвідомлення молоддю цінностей здоров'я, розуміння визначальної ролі здорового способу життя та формування індивідуальної поведінки кожної молодої людини на цих засадах.

Саме сучасні знання щодо вивчення поняття «здоров'я» можуть допомогти молодим людям сформуванню уявлення про цю категорію як ціннісну. Варто підкреслити, що формування здоров'я сьогодні є однією з найактуальніших проблем нашого суспільства, у розв'язанні якої повинні брати участь не тільки лікарі, психологи, педагоги, соціальні працівники, але й кожна окрема людина.

У науковій літературі визначено сутність поняття «здоров'я», висвітлено складові індивідуального здоров'я, досліджено проблему збереження і зміцнення здоров'я особистості (М. Амосов, П. Анохін, Е. Булич, П. Калью, Г. Сигерист та інші) [1; 2; 3; 4; 6]. Проте, на сучасному етапі розвитку науки є потреба в дослідженні феномену здоров'я з позиції сучасних методологічних підходів, здійсненні класифікації наявних визначень поняття «здоров'я» та уточненні складових індивідуального здоров'я як певної системи з визначенням їх ієрархії, взаємозв'язку тощо.

Досліджуючи багатоаспектність поняття «здоров'я», слід розглянути роботу П. Калью [16], у якій автором подано 79 визначень, що були сформульовані представниками різних наукових дисциплін у різні часи. Він запропонував такі концептуальні моделі щодо визначення поняття «здоров'я»: «медична модель здоров'я», «біомедична модель здоров'я», «біосоціальна модель здоров'я», «ціннісно-соціальна модель здоров'я», а також виділив такі ознаки сутнісних елементів визначення здоров'я, як: «нормальна функція організму на всіх рівнях його організації...», «динамічна рівновага організму та

його функцій з навколишнім середовищем», «здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь у соціальній діяльності та суспільно корисній праці», «здатність організму пристосовуватися до умов існування в оточуючому середовищі, які постійно змінюються...», «відсутність хвороби, хворобливих станів, хворобливих змін...», «повне фізичне, духовне, розумове й соціальне благополуччя...». Серед різноманіття наведених ознак визначення поняття «здоров'я» зосередимося на останньому, оскільки воно, на нашу думку, є найбільш широкими за кількістю складових і потенційними можливостями його використання у різних наукових галузях, що займаються проблемою здоров'я (педагогіці, психології, соціології, медицині тощо). Однак, ми вважаємо, що воно потребує уточнення, оскільки у цьому визначенні: по-перше, недостатньо відображено психічну сферу; по-друге, не визначена ієрархія наведених складових; по-третє, не відображені взаємозв'язки між цими складовими. Крім того, виділені П. Калью концептуальні моделі та ознаки сутнісних елементів щодо визначення поняття «здоров'я» не дозволяють розглядати дефініцію здоров'я як єдину систему.

Грунтуючись на принципі функціональної єдності організму (за П. Анохіним) [4], що зумовлює взаємозв'язок та взаємовплив усіх складових здоров'я людини, розглянемо їх детальніше для уточнення суттєвих ознак.

Фізичне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає фізичні особливості людини: соматичний стан, фізичний розвиток і активність, загартованість.

Психічне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає психічні особливості людини: типологічні, психічний стан і процеси, інтелектуальний розвиток, мотиваційну, емоційну, поведінкову сфери.

Соціальне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає соціальні особливості людини: соціальний і психологічний статус, взаємовідносини на всіх щаблях (класові, демографічні, територіальні, організаційні, сімейні), адаптованість у колективі.

Духовне здоров'я – складова індивідуального здоров'я, що відображає духовні особливості людини: інтереси, орієнтації, переконання, цінності, світогляд.

«Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад» [6, с. 459]. Новий погляд на здоров'я лише зазначив основні орієнтири та поставив велику кількість теоретичних і практичних питань.

Відомі складові здоров'я перебувають у взаємозалежності між собою, що характеризується діалектичною єдністю й боротьбою протиріч (фізичного з

духовним, психічного з соціальним), також ми вважаємо, що зазначені складові здоров'я індивіда перебувають у тісній кореляції. Це покладено в основу програми формування ставлення до здоров'я. Саме ці чотири складові здоров'я знаходяться в одній площині, що символізує їх єдність, спрямовані в різні боки вектори від фізичного до духовного здоров'я та від психічного до соціального здоров'я вказують на боротьбу протиріч складових здоров'я, поєднання між ними – на кореляцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 271 с.
3. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н.М. Амосов. – М. : АСТ; – Донецк : Сталкер, 2002. – 509 с.
4. Анохин П.К. Узловые вопросы функциональной системы / П.К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 198 с.
5. Булич Е.Г. Валеология. Теоретичні основи валеології : навч. Посібник / Е.Г. Булич, І.В. Муравов. – К. : ІЗМН, 1997. – 224 с.
6. Бабайцева В.Ю. Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе с трудными детьми / В.Ю. Бабайцева ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 55 с.
7. Блинова О.Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / О.Є. Блинова. – К., 2000. – 192 с.

Хоменко Л. О.
студентка магістратури

*Донецкий национальный университет
г. Винница, Украина*

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Аутизм – это постоянное нарушение развития, которое проявляется в течение первых трех лет жизни и является следствием неврологического

расстройства, сказывается на функционировании мозга. На сегодняшний день во всем мире наблюдается стремительный рост количества детей с расстройством аутистического спектра. Мировая статистика – 1 из 88 детей имеет диагноз в аутистическом спектре. С каждым годом число детей, страдающих аутизмом, становится всё больше, а значит, всё большее число родителей волнует один вопрос. Какой метод лечения аутизма выбрать для своего ребёнка?

1. АВА-терапия. Прикладной анализ поведения – один из самых распространённых методов помощи при аутизме, основанный на определении факторов, влияющих на поведение и использование этих факторов для коррекции поведения. Ребенок с аутизмом не стремится самостоятельно познавать мир, и данная методика позволяет эффективно обучать его самым различным вещам. Сфера применения АВА-терапии необычайно широка: от коррекции нежелательных поведенческих реакций, работы со стереотипиями и обучения простейшим социальным моделям поведения до получения академических (школьных знаний) [2, с. 124].

2. Методы альтернативной и вспомогательной коммуникации (PECS). В данном методе используются различные электронные приспособления, язык жестов, и другие варианты передачи информации невербально, предназначенными для облегчения общения и обучения коммуникативным навыкам. Эти приспособления используются детьми с аутизмом для того, чтобы выразить свои желания, потребности и чувства.

3. Игротерапия. Игротерапия применяется для коррекции аутизма у детей возрастом до 6 лет, но особенно игра важна для детей раннего и дошкольного возраста.

Одна из разновидностей игротерапии называется «Son-Rise» (Барри и Самария Кауфманн). Основной идеей данного подхода является опора на собственную мотивацию ребенка. Основные усилия направлены на постепенное насыщение внешними стимулами жизни аутичного ребенка.

Еще один метод игротерапии – «Mifne». Терапия базируется на безопасном ощущении детьми с аутизмом окружающей среды. Игровое вмешательство начинается в раннем возрасте.

Метод «Floortime» (дословный перевод «время, проведенное на полу») разработал американский детский психиатр Стенли Гринспе.

Основная задача метода «Floortime» – помочь ребенку пройти через такие определенные стадии развития, как: интерес к миру, привязанность, двухсторонняя коммуникация, осознание себя, эмоциональные идеи, эмоциональное мышление [3, с. 355].

Еще одно направление игротерапии – групповые занятия. Детям с аутизмом трудно вступать в игровую деятельность даже с близкими людьми. На таких занятиях их учат взаимодействовать с родителями и потом уже с другими детьми. Основные задачи групповых игровых занятий:

- создание условий и формирование у детей мотивации к взаимодействию;
- формирование образа себя через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми;
- стимуляция собственной игровой, коммуникативной, речевой активности;
- развитие произвольной регуляции поведения;
- развитие зрительного и слухового внимания.

4. Сенсорно-интегративная терапия. При терапии внимание фокусируется на видах деятельности, при которых ребенок с аутизмом подвергается выполнять задания, связанные с сенсорной обработкой информации. Терапевт помогает ребенку правильно реагировать на сенсорные стимулы.

Терапия может включать прикосновения к коже ребенка, для того чтоб ребенок привык к самому процессу прикосновения. Во время терапии игры в перетягивание каната или в перекатывание мяча могут повысить осведомленность ребенка о своем теле, он будет воспринимать пространство и отношения с окружающими людьми [4].

5. Музыкальная терапия. Это направление появилось относительно недавно в коррекционной работе с аутичными детьми. Согласно данной методике выполнение упражнений под музыку позитивно воздействует на многие высшие психические функции: развивает внимание, улучшает сенсорную интеграцию, улучшает моторику. Если занятия проводятся в группе, то это помогает развивать навыки социализации и подражания. Кроме того, игра на музыкальных инструментах снижает уровень тревожности и агрессии. [2, с. 122].

6. Когнитивно-поведенческая психотерапия. Данный метод позволяет обучать ребенка постепенно менять свое привычное поведение, а также учить его контролировать свои представления о тех или иных ситуациях, исправляя заблуждения, которые вызывают тревожность или другие негативные чувства. Краткосрочные индивидуальные сеансы такой терапии доказали свою эффективность для подростков и взрослых с аутизмом, правда, это относится только высокофункциональному аутизму – когда у человека более-менее нормальный уровень интеллекта и хорошо развита речь.

7. Метод ТЕАССН. Дети с аутизмом предпочитают визуальные стимулы аудиторным и данный метод учитывает это обстоятельство. В методе широко используются вспомогательные визуальные материалы. Например, применяются карточки в виде инструкций, которые указывают, какое действие должен выполнить ребенок, или используются визуальные подсказки для определения места, куда малыш должен разложить предметы, и т. д. [1, с. 86].

Перечисленные методы являются наиболее часто используемыми при коррекции аутизма у детей. Их эффективность позволяет адаптировать ребенка к окружающей среде, дает ему возможность получать знания и коммуникативные навыки, однако дети с аутизмом, помимо психокоррекционной работы нуждаются в постоянном медикаментозном лечении. На данный момент аутизм невозможно излечить полностью, но своевременная и интенсивная терапия позволяет детям с диагнозом аутизм оставаться активными членами общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Н.В. Методы психологической коррекции для детей с ранним детским аутизмом [Текст] / Н.В. Зайцева // Здоровье населения – основа процветания России : Материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Филиал РГСУ в г. Анапе. – Краснодар, 2015. – С. 85–88.

2. Доленко О.В. Терапия аутизма с точки зрения доказательной медицины и клинического опыта [Текст] / О.В. Доленко // Очерки детской психиатрии : Видавничий дім «Здоров'я України». – К., 2012. – С. 120–126.

3. Лэндрет Г.Л. Новые направления в игровой терапии [Текст] / Г.Л. Лэндрет. – М. : Когито-Центр, 2007. – С. 345–363.

4. Терапия сенсорной интеграции может быть полезна для детей с аутизмом [Электронный ресурс] : Фонд содействия решению проблем аутизма. – 2013. – Режим доступа : <http://outfund.ru/terapiya-sensornoj-integracii-mozhet-byt-polezna-dlya-detej-s-autizmom/>.

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Андреева Н. Ю.
студентка магистратуры

*Донецкий национальный университет
г. Винница, Украина*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ

Современное общество предполагает, что каждый человек самостоятельно выбирает для себя свой путь. Существует мнение, что настоящий профессионал никогда не останавливается на достигнутом, а старается постоянно расти и развиваться, все время чему-то учиться. Как отметила Е. Худотеплова: «У педагога есть три возможности или три пути в определении перспектив своего развития: путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации (распада деятельности, деградации личности)» [4].

Кроме того, в современном обществе, в условиях того, что количество ищущих работу превышает количество рабочих мест вопрос саморазвития прямо связан с профессиональной востребованностью. Чем больше специалист уделяет внимание своему саморазвитию, тем более востребован этот специалист.

Рассмотрим некоторые методы саморазвития, выделяемые рядом современных ученых.

1. Самоконтроль компетенции – процедура, которая проводится для анализа соответствия своих знаний и умений современной науке. Оценка и анализ всего нового, что появилось. А также оценка своих профессионально-личностных качеств [2].

2. Развитие мотивации – мотив, как движущая сила любой деятельности, выполняет активизирующую, контролирующую, направляющую, защитную функцию. Поэтому без достаточной мотивации невозможно достижение успеха в любой деятельности, а особенно в деле саморазвития.

3. Установки. В данном пункте имеются в виду установки на достижения успеха, на принятие новых знаний и опыта в любой ситуации. Подобной установкой, одной из самых известных, является: «Каждый человек, которого

мы встречаем в жизни, является нашим учителем». Формируя у себя положительные установки на приобретение знаний и опыта, человек остается открытым для всего нового [2].

4. Формирование целей. Правильно поставленная цель – это уже половина пути в ее достижении. Имея четкий план и сформированную цель (конечную точку) намного легче и эффективнее искать пути и методы достижения. К тому же, это позволяет пересматривать и корректировать цель в зависимости от ситуации [2].

5. Ведение дневника. Ведение дневника – весьма распространенная и действенная практика. Посредством данного способа можно легко проанализировать результаты своей деятельности. Такой анализ позволяет выявить какие способы и в какой период жизни дали максимально положительный результат.

6. Профессиональное самовоспитание – как осознанный вид деятельности, которая направляется на совершенствование собственной личности в свете требований, выдвигаемых профессией. Это не только повышение уровня образования, но и повышение культурного уровня [3].

Главный смысл личностного роста – освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. Полноценный личностный рост возможен только в том случае, если личность уважает свой собственный внутренний мир, а также другие признают и уважают его внутренний мир [4].

Можно заметить, что многие методы построены на рефлексии. «Рефлексия» (от латинского слова *reflexio* – «обращение назад») впервые встречается в философии, где обозначало процесс самопознания. Рефлексия побуждает взглянуть на себя «со стороны». Проверка своих знаний и критическое осмысление этапов своей деятельности возможно с помощью рефлексивного сознания. По результатам рефлексии предоставляется возможность более четко оценивать свое поведение и принимать более правильные решения. Имея весомое значение для человека в любой деятельности, особая роль ей, все же, отводится именно в интеллектуальной деятельности [1, 2, 4].

Таким образом, можно сделать вывод, что в современном обществе, когда люди обладают большими возможностями, фактически не ограничены расовыми, гендерными и социальными различиями, вопрос саморазвития ограничивается только личностными факторами. Анализ методов позволяет сделать вывод, что, то, насколько человек успешен в своей профессиональной деятельности зависит только от самого человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодруг Н.А. Педагогические условия формирования педагогического мастерства будущего учителя гуманитарных дисциплин средствами интерактивных технологий // Электронный ресурс – Режим доступа : http://www.sociosphera.com/publication/conference/2013/215/pedagogicheskie_usloviya_formirovaniya_pedagogicheskogo_masterstva_buduwego_uchitelya_gumanitarnyh_disciplin_sredstvami_interakt/.
2. Исаев А.П. Инструменты профессионального саморазвития : семь простых приемов и методик // Электронный ресурс – Режим доступа : <http://www.elitarium.ru/instrumenty-professionalnogo-samorazvitija-priemy-metodiki/>.
3. Мамбетова Д.А. Педагогическое мастерство и отдельные аспекты профессионального саморазвития педагога // Электронный ресурс – Режим доступа : <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/50-2011-12-21-06-47-18/2011-12-21-06-47-43/7293-2013-04-11-05-18-53>.
4. Худотеплова Е.Н. Личностный рост педагога как основа профессионального мастерства педагогов третьего тысячелетия [Текст] / Е.Н. Худотеплова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 50–52.

Будянський Д. В.
докторант

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

НАУКОВА ДОПОВІДЬ У СТРУКТУРІ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Українське суспільство сьогодні, як ніколи, потребує освічених, соціально-активних, інтелектуально, духовно та фізично розвинених громадян, здатних самостійно приймати рішення, здійснювати свідомий вибір, вести конструктивний діалог, брати на себе відповідальність за власні вчинки і долю країни. Провідну роль в цьому процесі відіграє педагог, як головний носій культури мовленнєвої взаємодії, який сприяє формуванню сучасної комунікативно-активної особистості.

Модернізація вітчизняної освіти, обумовлена світовими політико-економічними та соціально-культурними процесами, висуває нові вимоги до працівників освітньої галузі. Однією із найважливіших складових професіограми сучасного педагога, в першу чергу викладача вищого навчального закладу, є риторична культура, як система актуальних ціннісно-орієнтованих норм мовленнєвої взаємодії між людьми, оволодіння якою сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу [3].

Риторична культура є складним, системним утворенням, яке на практиці реалізується шляхом виконання чотирьох основних завдань вмілого промовця – інформувати, переконувати, спонукати до дії, викликати почуття естетичного задоволення.

Проте, як свідчать дослідження вітчизняних та зарубіжних учених [3; 9], розвиток риторичної культури має, як правило, стихійний характер. Як показало опитування, проведене серед викладачів вищих навчальних закладів міст Харків та Суми, 34% респондентів недостатньо володіють знаннями з риторики, ситуативно застосовують ораторські прийоми в процесі професійно-комунікативної діяльності (читання лекцій, виступ на конференціях, участь у наукових дискусіях тощо), мають недоліки у техніці і логіці мовлення, не ефективно використовують засоби невербального впливу в процесі публічного виступу.

Таким чином, виникає нагальна потреба у розробці дієвих інструментів (методів, засобів, умов, технологій тощо) розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу.

Ми визначаємо риторичну культуру викладача як комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на досягнення істини і гармонійний розвиток особистості студента [2].

Важливу роль у мовленнєво-творчій діяльності сучасного викладача-оратора відіграє майстерність презентації наукової доповіді, яку ми відносимо до структури риторичної культури.

Доповідь про виконання наукового дослідження – це публічний виступ, у якому стисло представлений основний зміст, головні ідеї і висновки щодо проведеної роботи, ступінь новизни і практична значущість отриманих результатів [8]. Проте, на наш погляд, сьогодні подібне визначення не є вичерпним і потребує суттєвого уточнення. В контексті таких тенденцій у науковій галузі як підвищення вимог до якості досліджень, зростання конкуренції, інтеграційних процесів, широке використання технічних засобів

зв'язку (Skype, проведення on-line конференцій) наукова доповідь – це презентація результатів наукових пошуків, метою якої є не тільки інформувати наукову громадськість про наукові результати отримані автором, але і привернути увагу, заохотити до більш глибокого знайомства з дослідженнями та їх використанням у власних наукових пошуках, що в результаті сприяє підвищенню статусу науковця, зростанню індексу цитування його праць тощо.

Таким чином, важливого значення набуває не лише зміст доповіді, але й стилістика тексту, використання риторичних фігур (метафор, порівнянь, риторичних запитань тощо), а також манера оратора, володіння технікою і логікою мовлення, використання невербальних засобів, вміння підтримувати контакт з аудиторією, активізувати її увагу тощо.

Відповідно до канонів ораторського мистецтва, можна рекомендувати таку схему побудови доповіді:

Вступ. Завдання:

1. Викликати інтерес до теми доповіді, показавши її важливість для співрозмовників-слухачів.
2. Установити психологічний контакт з аудиторією.

Основна частина. Завдання:

1. Розкрити суть проблеми (ідеї, підходи, шляхи вирішення, пропозиції).
2. Аргументувати власне бачення проблеми.
3. Викликати у слухачів почуття задоволення змістом і стилем мовлення, манерою поведінки.
4. Риторичними засобами підтримувати інтерес та увагу аудиторії.

Серед них найефективнішими вважаються такі:

- 1) риторичне запитання (оратор ставить питання і сам на них дає відповідь, висуває можливі сумніви і заперечення, спростовує їх і доходить певних висновків);
- 2) перехід від монологу до діалогу дозволяє залучити окремих учасників до процесу обговорення;
- 3) прийом створення проблемної ситуації;
- 4) прийом новизни інформації;
- 5) опора на особистий досвід науковця;
- 6) показ практичної значущості інформації;
- 7) короткий відступ від теми;
- 8) використання гумору, що дозволяє швидко завоювати симпатію аудиторії [1; 5; 6; 7].

Висновки. Завдання:

1. Узагальнити сказане.

2. Акцентувати увагу на головних ідеях.

3. Зацікавити у більш глибокому знайомстві з науковим доробком вченого

Необхідно також підкреслити, що важливо дотримуватись встановленого для доповіді регламенту. Це є ознакою риторичної культури науковця-оратора і його поваги до колег

Риторичний підхід потрібен не лише для презентації наукових здобутків гуманітарних наук.

Так, відомо, що професор кафедри хімії Київського університету С. Зенович при читанні лекції та виголошенні доповіді входив у пафос, голос його набирив піднесення.

Артистичною була манера виступу перед наукової громадськістю академіка Л. Писаржевського, засновника електронної теорії в хімії [4].

Видатний хімік, лауреат Нобелівської премії Артур Корнберг (Стенфордський університет, США), у доповіді на засіданні з'їзду Американської асоціації з клінічної хімії широко використовував ораторські прийоми:

- риторичні запитання,
- метафори;
- риторичні порівняння;
- цитування тощо [4].

Такими чином, риторична культура науковця, складовими якої є широка ерудиція, вміння мислити вголос перед аудиторією, оригінально висловлювати свої думки, емоційне наповнення слова, толерантність у спілкуванні, техніка і логіка мовлення, використання риторичних прийомів тощо, сприяють формуванню міжособової аттракції між науковцем та аудиторією, яка трансформується в інтерес до проблеми, яку він викладає.

Сучасному науковцеві потрібно пам'ятати, що не тільки зміст доповіді, а й стиль її викладу, впевнена манера поведінки під час відповідей на запитання присутніх, використання невербальних засобів (жести, міміка, погляд) на створюють сприятливу атмосферу у конференц-залі і приносять позитивній оцінці як особистості науковця, так і його наукових здобутків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський В.І. Риторика – мистецтво красномовства. Навчальний посібник / В.І. Будянський, Д.В. Будянський. – Суми : ПВКП «Корпункт», 2012. – 189 с.

2. Будянський Д.В. Витоки ідеї розвитку риторичної культури педагога в історії педагогічної думки / Д.В. Будянський // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2015. – Вип. 1 (12). – С. 54–60.

3. Залюбівська О.Б. Риторична культура у колі суміжних понять (до питання визначення риторичної культури) [Електронний ресурс] // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2012. – № 6. – С. 42–47. – Режим доступу до журн. : <http://visnyk.vntu.edu.ua/article/view/2509/2700> (06.08.2015). – Назва з екрану.

4. Ковтун Г. «Дивацтва» хіміків / Григорій Ковтун // Світогляд – 2006. – № 2. – С. 82–85.

5. Мацько Л.І. Риторика : Навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.

6. Онуфрієнко Г.С. Риторика. Навч. посібник / Г.С. Онуфрієнко – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.

7. Сагач Г. М. Риторика : Навч. посіб. для середн. і вищих навч. закладів / Г.М. Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 565 с.

8. Сучасний тлумачний словник української мови : 100000 слів [ред.-упоряд. В. Дубічинський]. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2011. – 1008 с.

9. Юнина Е. Риторическая культура и ее современные проблемы : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.13 / Юнина Елена Анатольевна. – Пермь, 1998. – 328 с.

Кострубань Р. В.

викладач соціально-економічних дисциплін

*Комунальний вищий навчальний заклад
«Олександрійський педагогічний коледж
імені В. О. Сухомлинського»*

м. Олександрія, Кіровоградська область, Україна

ОБҐРУНТУВАННЯ ПОТРЕБИ У ФОРМУВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Сучасна освітня галузь підготовки майбутніх учительських кадрів освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» у педагогічних коледжах вимагає принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій,

раціональних і ефективних підходів до організації навчально-виховного процесу. Сьогодні в якісно новому аспекті розглядається проблема вдосконалення ціннісних орієнтирів та підвищення пріоритетності професійної підготовки фахівців, що здобувають освіту у коледжах на основі пошуку та впровадження перспективних інноваційних підходів.

В нашій державі вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації відіграють вагомий роль у галузі підготовки майбутніх учителів початкових класів, адже вони дають можливість отримання доступної професійно орієнтованої освіти, яка спрямована на підготовку практично орієнтованих фахівців. Загалом нині суттєво змінилася роль, місце та функції цих фахівців, а також суттєво підвищилися вимоги до їхньої професійної компетентності та якості праці. На першому плані стала вимога сформувати у майбутніх фахівців толерантності як особистісної та професійної якості. Отже, толерантність виступає невід'ємною складовою характеристики сучасного вчителя початкової школи.

В європейському освітньому просторі системно та цілеспрямовано відбувається вдосконалення освітнього процесу в коледжах. Підтвердження такої позиції ми знайшли у доповіді Європейського фонду освіти Ради Європи «Вища і професійна освіта в Центральній і Східній Європі» [6]. У цьому документі акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку європейського ринку праці падає попит на некваліфіковану робочу силу, натомість ростуть вимоги до кваліфікованих фахівців середньої ланки, що мають диплом молодшого спеціаліста.

Таким чином, з огляду на зазначене вище, можемо констатувати, що вагомим напрямом реформування педагогічних коледжів в умовах сьогодення розвитку освіти в Україні є підготовка нової генерації кваліфікованих кадрів, які мають достатній рівень знань та умінь і спроможні ефективно застосовувати сучасні інноваційні педагогічні технології та володіють толерантністю у професійному спілкуванні. Сучасний учитель початкової школи має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися такі майбутні фахівці, які здатні вільно й перспективно мислити, створювати нові інтелектуальні цінності, які вкрай необхідні нині для українського соціуму. Особливої актуальності у процесі підготовки майбутніх педагогів у педагогічних коледжах набуває теза «Від людини освіченої – до людини культурної». У її змісті безпосередньо задекларовано необхідність відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої особистості. Усе це покладено в основу доцільності формування

толерантності у майбутнього вчителя, що здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст», навчаючись у педагогічному коледжі.

Як зазначають психологи Б. Ананьєв, І. Бех та С. Рубінштейн, особистісні ціннісні орієнтації та потреба у толерантній поведінці, виступаючи одним з найважливіших особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всю її життєдіяльність. Саме тому майбутній учитель має бути толерантним у своїй поведінці. У цілому, толерантність є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, які необхідні для організації навчально-виховного процесу у початковій школі та успішного проведення соціалізації учнівського колективу. Толерантність інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії.

Як свідчить аналіз останніх психолого-педагогічних досліджень, в Україні проблему формування толерантності суб'єктів педагогічного процесу цілеспрямовано досліджували Т. Білоус, О. Волошина, О. Зарвіна, А. Скок, Ю. Тодорцева та ін. До прикладу, О. Волошина [2] дослідила проблеми формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях. У напрацюваннях О. Матієнко [4] розкрито принципи формування толерантності як професійної якості особистості вчителя. У статті І. Кривошапки [3] розкрито практичні механізми стимулювання толерантної поведінки майбутніх викладачів під час навчання в магістратурі.

Науковці сьогодні спрямовують свою професійну діяльність на вдосконалення практичних механізмів формування толерантності у майбутніх фахівців. Так, у дисертаційному дослідженні Т. Білоус [1] репрезентовано організаційно-функціональну модель виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови, яка складається зі трьох компонентів: структурно-компетентнісного, методологічного та контрольного-управлінського. У кандидатській роботі Ю. Тодорцевої також запропоновано модель формування толерантності у майбутніх учителів. Вона складається з цільового, суб'єкт-об'єктного, факторного (педагогічні умови) та результативного блоків [5, с. 65]. Позитивно оцінюючи напрацювання науковців у розвитку толерантності, все ж зазначимо, що вони лише опосередковано можуть бути застосованими у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст» у педагогічних коледжах.

Тому, можемо констатувати з упевненістю, що усі теоретичні аспекти та практичні механізми формування толерантності майбутніх учителів, які навчаються у педагогічних коледжах ще й нині не повністю розкриті. Таким чином вимогою сучасності є такий педагог, який має високий рівень толерантності та володіє високим рівнем професіоналізму. З огляду на зазначене, перспективами наших подальших публікацій будуть дослідження процедури педагогічного моделювання процесу формування толерантності майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки в коледжах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус Т.М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тамара Миколаївна Білоус. – К., 2004. – 227 с.
2. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях / О. Волошина // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 4–6.
3. Кривошопка І. / Стимулювання толерантної поведінки майбутніх викладачів під час навчання в магістратурі / Ірина Кривошопка // Рідна школа. – 2015. – № 1/2. – С. 60-65.
4. Матієнко О. Принципи формування толерантності як професійної якості особистості вчителя / О. Матієнко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – № 3. – С. 25–29.
5. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Юлія Вікторівна Тодорцева ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 280 с.
6. Europe's – a new instrument for better recognition of qualifications and skills in the enlarged Europe [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://www.esib.org/wg/mobility/europass.htm>.

Пернат'єв В. С.
студент кафедри теорії
і практики психолого-педагогічних дисциплін
Миколаївський національний аграрний університет
м. Миколаїв, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Процес європейської інтеграції є невід'ємною складовою подальшого розвитку України. В контексті Болонського процесу компетентнісний підхід у професійній освіті – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: схильність до навчання, самовизначення, соціалізація та всебічний розвиток особистості педагога [1, с. 21–31; 2]. Нові вимоги до освіти з боку суспільства, держави і особи зумовлюють стрімку зміну ролі, функцій, підготовки і діяльності педагогічних кадрів. Постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна педагогічна освіта, що забезпечує: професійний розвиток педагогів; поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок [3]. Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що вивчаються різноманітні аспекти професійного розвитку педагогів: зміст. системи та моделі, методи й форми, стратегії формування професіоналізму, підвищення кваліфікації педагогів. Професійний розвиток є невід'ємною частиною професіоналізації особистості.

Проблема формування професійно-педагогічної майстерності педагога є широко досліджуваною в сучасній психолого-педагогічній літературі. Науковцями досліджено різні аспекти соціально-професійного становлення особистості педагога, а саме: проблеми формування соціальної та професійної зрілості вчителя (І. А. Зязюн, М. П. Лебедик, О. В. Михайлов, В. В. Радул та ін.); професійна майстерність вчителя (В. І. Авершин, Ю. Л. Баланюк, І. А. Зязюн, М. В. Євтух, І. Є. Синиця, І. Т. Федоренко, І. І. Чернокозов, Л. Л. Хоружая, С. О. Шмаков та ін.); професійна активність (Л. А. Аврамчук, Ю. А. Мислевський, Л. Онищук, С. Щербина та ін.); проблеми професійного самовдосконалення педагога (І. А. Зязюн, С. Б. Єлканов, Л. В. Кондрашова, М. І. Сметанський, Н. Г. Ничкало, В. О. Мартиненко, С. О. Сисоєва, В. О. Сухомлинський ВИПУСК 27'2011 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи 231 та ін.); педагогічні умови формування професійної культури вчителя (Ж. Л. Вітлін, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Н. Б. Крилова); формування педагогічної культури (О. В. Барабанщиков, О. В. Бондарєвська, М. М. Букач, О. Б. Гармаш, Т. В. Іванова, І. Ф. Ісаєв, О. П. Рудницька).

Показниками успішної професійної діяльності викладача є комплекс таких взаємопов'язаних характеристик, як: професійна компетентність, професіоналізм, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, між якими є зв'язок. Підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність, яка визначається базовими знаннями та вміннями педагога, його ціннісним орієнтирами, мотивами діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо себе, стилем взаємодії з оточуючими [4, с. 74].

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Проблема педагогічної компетентності цікавила багатьох науковців.

За аналізом праць науковців можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності:

1. Інформаційна компетентність;
2. Комунікативна;
3. Продуктивна;
4. Автономізація на компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність. Адже вчитель перш за все вчиться сам, це вічний учень;
5. Моральна;
6. Психологічна;
7. Предметна компетентність;
8. Соціальна компетентність;
9. Математична компетентність;
10. Особисті якості вчителя (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Отже, поняття «компетенції та компетентності» значно ширші за поняття «знання, уміння, навички», тому що охоплюють:

- спрямованість особистості (мотивацію);
- здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості, гнучкості мислення;
- характер особистості – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Слід зазначити, що сучасні науковці здатні розглядати професійну компетентність учителя як сукупність трьох складових компонентів – предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного.

На думку С. У. Гончаренка, педагогічна майстерність учителя має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових порочних розробок.

Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність: «фактично вимоги до освіченості вчителя нижчі, ніж до освіченості школяра, бо той повинен знати всі предмети, а учителеві досить знати на тому самому рівні один» [5, с. 20].

За визначенням І. А. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога, назвавши складові педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість діяльності педагога; професійну компетентність; педагогічні здібності; педагогічну техніку. Всі ці елементи пов'язані між собою та мають здатність до саморозвитку.

- Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності педагога, що будується на основі ціннісних орієнтацій: на себе (самоутвердження); на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для педагога – виховні ідеали, виховні заходи та методика їх здійснення); на вихованця (допомогти йому адаптуватися до соціального середовища, знайти смисл у житті); на мету педагогічної діяльності (сприяти самоактуалізуванню у професійній діяльності та громадському житті).

- Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності. Зміст цього компонента становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів.

- Здібність до педагогічної діяльності – дуже важливий елемент у структурі педагогічної майстерності. Провідними здібностями вважаються чутливість до людини і до особистості, комунікативність, перцептивність, динамічність, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність.

- Четвертим компонентом педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки педагога. Це конкретний інструментарій, навички та вміння організації та проведення різноманітних навчально-виховних заходів. За відсутності або недостатнього її розвитку інші елементи педагогічної майстерності залишаються нереалізованими [6].

Педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його всесторонньої теоретичної підготовки з удосконаленням оволодіння прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом. Разом з тим – це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя: бажання стати майстром педагогічної справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Отже, завдання вищого навчального закладу – допомогти майбутньому учителеві опанувати основами майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності: сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу великого розмаїття педагогічних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 4. – С. 21–31.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України // <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/knc>.
4. Педагогическая психология : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой]. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
5. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с
6. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник для вищих навч. закл. / Зязюн І.А. – К. : Вища школа, 1997. – С. 35, 79–80.

Попович І. Є.

старший викладач кафедри англійської мови
і літератури

*Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна майстерність сучасного вчителя передбачає наявність у нього дослідницьких умінь і навичок, якими він повинен оволодіти під час навчання у вищому навчальному закладі і розвивати їх у процесі професійної діяльності.

Відомі вітчизняні вчені (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.) підкреслюють важливість підготовки педагога-дослідника, проте ця проблема

поки що залишається недостатньо дослідженою у вітчизняній науковій літературі. Водночас, науково-дослідницька діяльність вчителя посідає чільне місце в дослідженнях багатьох зарубіжних учених.

У новому столітті, визначеному як століття знань, в зарубіжній педагогічній школі відбувається перегляд цілей і змісту освіти. Тут мова йде в першу чергу про розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, формування потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Відбувається переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, високий рівень інтелекту, знань і умінь, творчі здібності, критичне мислення, самостійність.

В цьому плані заслуговує уваги досвід Великої Британії. Слід підкреслити, що вже кінці XX-го століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку XXI-го століття ця проблема набула ще більшого значення. Сьогодні в британській системі освіти є запит саме на вчителя-дослідника [1].

Практико-орієнтований підхід у навчанні, який широко розповсюджений в британській системі освіти, покликаний культивувати у випускників ті ціннісно-значимі компетенції, які дійсно потрібні їм у майбутньому. Серед них особливо важливими є: активна життєва позиція, прагнення до наукового пошуку, відкриттів, уміння організувати самостійну роботу та дослідницьку діяльність в контексті навчальної автономії [2].

Реалізація дослідницької компетенції педагогів є пріоритетним напрямком роботи Національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Research Panel). Національна інвестиційна стратегія в сфері науки та інновацій серед основних завдань передбачає значне збільшення витрат на проведення наукових досліджень; посилення співробітництва між вищими навчальними закладами і школами; підвищення професійних навичок педагогів в сфері новітніх технологій.

Як результат трансформації світової і британської системи освіти сьогодні утверджується нова дослідницька парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день за рубежом не існує єдності між вченими на предмет визначення поняття «наукове дослідження». У найвужчому сенсі наукове дослідження розуміється як оригінальне відкриття, що народжує нове знання (Дж. Гордон, Г. Колліер), це також – відкриття нових аспектів у вже існуючому знанні (Р. Гайгер), систематичне, контрольоване, емпіричне і критичне дослідження гіпотетичних припущень про допустимість в природних явищах (Ф. Керлінгер).

Як західні, так і вітчизняні вчені єдині в тому, що науково-дослідницька діяльність передбачає вільне володіння методологією науки. Науково-дослідницькі завдання спрямовані на вдосконалення вмінь використання методів наукового пізнання, самостійне здійснення експерименту, обробку і узагальнення отриманих результатів.

В результаті аналізу наукової літератури виявлено, що в дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій вчителя в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми педагога над своєю роботою з метою її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних пошуків в період підготовки у вищому навчальному закладі і подальшій безперервній освіті.

В працях британських учених (Р. Барнет, Е. Дженкінс, Л. Лукас, Л. Елтон, М. Хіллі, Д. Фурлонг та ін.) характеризується нове педагогічне явище в освітньому просторі – «викладання-дослідження» (teaching-research nexus), в якому відображений тісний зв'язок між безпосередньою діяльністю вчителя з передачі знань учням на уроці і його відкриттями, таким чином процес дослідження і педагогічний процес представлені як єдине ціле [3].

Аксіологічний базис в союзі «викладання-дослідження» закладений в цінностях, які поділяються на дві категорії: цінності змісту освіти і цінності вчителя (його погляди, позиції, принципи). Без осмислення основоположного значення ціннісного начала в педагогічному дослідженні неможливо подолати традиційну спрямованість сучасної системи освіти.

Британські дослідники останнім часом активно використовують спеціальну наукову термінологію: «ціннісна освіта» (value-based education) для позначення професійної діяльності вчителя, спрямованої на формування в учнів освітніх цінностей, і «ціннісна педагогічна освіта» (value-based teacher education) для позначення підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності на основі аксіологічного підходу, який передбачає орієнтацію на людські і професійні цінності.

Для успішного здійснення дослідницької діяльності в будь-якій сфері фахівець повинен володіти дослідницькими вміннями, серед яких найбільш важливими, на думку вчених, є такі: працювати з першоджерелами: бібліографічні дії, робота з каталогами, довідковою періодичною літературою, записи, структурування і систематизація матеріалу; спостерігати суспільні явища: вибір об'єкта спостереження, визначення мети і завдань спостереження, проведення самого спостереження, фіксація явищ, які спостерігаються, аналіз отриманих даних; аналізувати суспільні явища і факти: виокремлення складових елементів явища, порівняння, синтез, встановлення взаємозв'язків; ставити і вирішувати соціальні завдання (соціально-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-медичні, соціально-правові): аналіз соціальних ситуацій, формулювання проблеми, перевірка вирішення проблеми; формулювати гіпотезу: аналіз і оцінка даних, на яких будується гіпотеза, проведення пошукового експерименту, уточнення гіпотези; провести експеримент: розробка методики і технології проведення експерименту, здійснення експерименту, обробка результатів експериментальної роботи; узагальнювати матеріали експериментальної роботи: підготовка звіту, реферату, доповіді.

Отже, розвиток умінь науково-дослідної роботи в процесі професійної діяльності вчителя з метою підвищення його педагогічної майстерності є важливим завданням вітчизняної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Smith M. Professional Education in Britain / M. Smith. – London : Allen and Unwin, 1995. – 114 p.
2. Boud D.J. Developing. Student Autonomy in Learning / D.J. Boud. – London : Kogan Page, 1999. – 274 p.
3. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J. Furlong // Education Researches. – Vol. 31 (6). – 2002. – P. 23–25.

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТА СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ

Іноземна мова як навчальна дисципліна, як відомо, кардинально відрізняється від інших, теоретичних дисциплін. Адже, на відміну від інших предметів, мова включає в себе не просто ряд термінів, понять, граматичних правил і т. ін., а й практичні навички, вміння застосовувати одержані знання на практиці під час усного чи писемного спілкування. Крім того, як правильно зазначають деякі науковці, для правильного розуміння і використання окремих лексичних одиниць і граматичних правил необхідно мати т. зв. соціокультурну компетенцію – уявлення про культуру країни, мова якої вивчається.

Тому необхідно зазначити, що викладачу іноземної мови у немовному навчальному закладі (НЗ) необхідно зацікавити студента у розвитку його професійної компетенції завдяки вивченню іноземної мови, в першу чергу, шляхом правильного підбору тематики бесід і вибору матеріалу для оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності [1, с. 51].

Студенти виявляють найбільшу зацікавленість, коли матеріал побудовано на основі обраної ними спеціальності, що стимулює вивчення іноземної мови, підвищуючи і розширюючи їхні професійні знання. У центрі навчального процесу знаходиться особистість студента, його потреби та можливості розвитку. Роль викладача при цьому полягає у створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації та стимулювання інтелектуального розвитку та креативності студентів. [2, с. 88]

Наступним, не менш важливим питанням, є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. У немовному НЗ універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [2, с. 36].

Слід зазначити, що матеріал, відібраний для вивчення іноземної мови, має характеризуватися такими ознаками: актуальність змісту, інформативність, відповідність тематиці спілкування, а головне, вмотивованість професійною діяльністю студента [2, с. 76].

Справді, іноземна мова робить значний внесок у розширення загальноосвітнього кругозору студентів. Його роль можна підсилити за рахунок ще більш послідовної і більш широкої реалізації лінгвокраїнознавчого аспекту, що є частиною здійснення міжпредметних зв'язків. Іноземна мова за професійним спрямуванням стикається з багатьма дисциплінами і, перш за все, відкриває студентам шлях до додаткових знань з інших предметів. Тому важливо так побудувати навчання, щоб студенти оволодівали умінням користуватися іноземною мовою для поповнення своїх знань з профільюючих предметів [3, с. 41].

Отже, незважаючи на необхідність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності та розуміння її значимості, випускники немовних навчальних закладів недостатньо добре володіють нею. Причин, що пояснюють це явище, багато, але однією з основних є низька мотивація вивчення цієї дисципліни. Зрозуміло, до того, як людина може зробити щось, вона повинна захотіти це зробити. Це твердження стосується і навчального процесу, тобто перед тим, як студент зможе вивчити матеріал, він повинен захотіти це зробити.

Як відомо, мотивація людини розподіляється на зовнішню та внутрішню, а остання, в свою чергу, ділиться на перспективну та процесуальну. Зовнішня мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися, не сприяє досягненню високих результатів навчання. Тим більше не варто на неї розраховувати у навчанні вже фактично дорослих людей [4, с. 218].

У цьому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, і діяльність починає виконуватися заради її власного змісту. Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні іноземних мов виникає в тому випадку, коли процес оволодіння мовою має для тих, хто навчається, особистісну значущість, яка в свою чергу є результатом формування перспективної та процесуальної мотивацій.

Перспективну внутрішню мотивацію мають практично всі студенти немовних вузів, усвідомлюючи значення знання іноземної мови для їх життя та кар'єри. Однак люди відволікаються від таких майбутніх благ сьогоденними проблемами, розвагами або просто лінощами. Вплив процесуальної мотивації зовсім інший, адже вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності, тому, коли вдається сформувати її (процесуальну мотивацію) у процесі вивчення мови, успіх навчання є в значній мірі гарантованим.

В зарубіжній теорії існує дві орієнтації щодо вивчення мови:

➤ інструментальну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову задля досягнення такої мети, наприклад, як складання іспиту чи кар'єрний ріст;

інтегративну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, який нею спілкується, культурі тощо [3, с. 34].

Однозначно, тільки при наявності інтегративного мотиву можливий реальний успіх у вивченні іноземної мови, оскільки неможливо досягти успіху у оволодінні тим, що викликає байдужість, а тим більше тим, що не подобається. Однак, щоб таке позитивне ставлення до мови народу та культури виникло, навряд чи можна знайти інший шлях, ніж забезпечення позитивних емоцій тих, хто навчається, в самому процесі вивчення мови.

Студенти, які вивчають іноземну мову у немовному вузі, як правило, на заняттях перебувають в двох діаметрально протилежних психічних станах: стан нудьги чи стан тривожності. Так, на заняттях з іноземної мови нудьгують студенти, які не вмотивовані до вивчення іноземної мови та зовсім далекі від прагнення оволодіти іноземною мовою на комунікативно достатньому рівні, а тривожність відчувають ті, які ще не втратили бажання оволодіти іноземною мовою, але невпевнені в собі, бояться помилитися, що стає непереборним психологічним бар'єром. При цьому найсучасніші методики навчання іншомовної мови виявляються безрезультатними, якщо вони застосовуються в процесі навчання іноземної мови в умовах негативних емоцій студентів.

Отже, саме мотивація може бути перетворена у реальну рушійну силу процесу оволодіння іноземною мовою та стати одним з основних факторів інтенсифікації навчальної діяльності. Саме тому курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» стає основною умовою для забезпечення інтегрованих зв'язків мовної підготовки з професійним формуванням комунікативної компетенції в контексті майбутньої професійної діяльності.

Спеціальні дослідження присвячені проблемі формування пізнавального інтересу, показують, що інтерес в усіх його виглядах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами: 1) позитивною емоцією по відношенню до діяльності; 2) наявністю пізнавальної сторони цієї емоції; 3) наявністю безпосереднього мотиву, що іде від самої діяльності [4, с. 168].

Одним з прийомів, що входять в метод емоційного стимулювання навчання, можна назвати прийом створення на занятті ситуацій зацікавленості – введення в навчальний процес цікавих прикладів, досвіду, парадоксальних фактів. Багато викладачів використовують для підвищення інтересу до навчання аналіз уривків з художньої літератури, присвячених життю і діяльності видатних учених і

супільних діячів. Емоційність переживань викликають шляхом застосування прийому здивування. При переконливості цих прикладів незмінно викликає глибокі емоційні переживання у студентів.

Методи формування інтересу, прийоми художності, образності, яскравості, цікавості, здивування викликають емоційну піднесеність, що, в свою чергу, порушує байдуже ставлення до навчальної діяльності і служить першим кроком на шляху до формування пізнавального інтересу.

Одним з дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху у студентів, що зазнають певних труднощів в навчанні. Відомо, що без переживань та радощів успіху неможливо розраховувати на подальші успіхи в подоланні навчальних труднощів. Тому викладачам слід так підбирати матеріал, щоб студенти отримали на відповідному етапі доступне для них завдання, що придало б їм впевненості в собі. Ситуації успіху створюються і шляхом диференціації допомоги студентам у виконанні навчальних завдань одних і тих же рівнів складності. Важливу роль в створенні ситуації успіху грає забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання тих або інших навчальних завдань. Сприятливий мікроклімат під час навчання знижує почуття невпевненості і побоювання. Стан тривожності при цьому змінюється станом впевненості.

Таким чином, можна сказати, що не існує єдиного рецепту підвищення мотивації для всіх студентів всіх рівнів і професій. Але не зважати на цю проблему також не можна, оскільки немотивований студент ніколи не зможе вивчити нецікаву дисципліну.

І не забувайте, шановні колеги, використовувати під час вашої педагогічної діяльності такі «принципи», як упевненість, успішність, дивовижність, переконливість, поважність, урівноваженість, усмішливість [1, с. 48].

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломінова О.О, Формування англомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 48–51.
2. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовно-му ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К. : ІНКОС, 2005. – 101 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник для студ. вищих закл. освіти. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
4. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. – Вінниця : Нова книга, 2008 – 288 с.

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Байбакова О. О.

аспірант кафедри педагогіки і психології

*Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сьогодні, коли все більш інтенсивними стають міжнародні контакти України, посилюються євроінтеграційні процеси, виникає необхідність вдосконалення сучасної системи професійної підготовки фахівців, в основі якої поступовий перехід від виховання громадянина певної країни до виховання громадянина світу. А це, в свою чергу, актуалізує необхідність всебічного дослідження взаємодії між представниками різних культур, наукового пошуку і обґрунтування оптимальних організаційно-педагогічних умов та ефективних засобів формування міжкультурної компетентності, здатності до міжкультурної комунікації.

Проблема міжкультурної комунікації вивчається багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими. Так, Ф. Бацевич вважає, що міжкультурна комунікація – це «процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які, належачи до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1, с. 82]. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури.

Уявлення, ідеї, вірування, норми, ролі, цінності, тобто культурні коди, які є спільними для різних регіонів, країн чи культур, здійснюють безпосередній вплив на поведінку і діяльність їх представників і у більшості випадків не співпадають. Саме відмінності змісту культурних кодів часто є причиною виникнення міжетнічних проблем, конфліктів і непорозумінь. Так, відмінності у нормативно-ціннісних базах, способах поведінки, традиціях і звичаях, просторовій і часовій парадигмах, вербальній та невербальній комунікації,

домінуючих стилях мислення, культурній і мовній картинах світу також часто викликають непорозуміння у процесі міжкультурної комунікації. Тому, на думку І. Плужник, процес міжкультурної комунікації – «взаємодія культур на основі символів, які передають семіотичний код – мовні і немовні знаки. У цьому розуміння мовні знаки відображають національну специфіку і, з точки зору іншого народу, можуть розглядатися як іншомовна культура» [2, с. 67].

У прикладному аспекті міжкультурну комунікацію розглядають як здатність здійснювати спілкування у різному культурному оточенні, включаючи представників різних статей, етнічних і расових груп, які працюють в одній організації чи підприємстві.

На думку М. Бергельсон, міжкультурна комунікація – це спілкування, яке відбувається в умовах значних культурно обумовлених відмінностей комунікативної компетенції її учасників, що істотно впливає на успіх або невдачу комунікативної події. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники при прямому контакті використовують спеціальні мовленнєві варіанти і дискурсивні стратегії, відмінні від тих, якими вони користуються при спілкуванні в межах однієї й тієї ж культури [3].

Отже, науковці розглядають міжкультурну комунікацію як:

а) здатність ідентифікувати культурну приналежність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, моделей, стандартів поведінки іншої комунікативної спільноти;

б) здатність досягати успіху, контактуючи із представниками іншої культурної спільноти, навіть при поверхневому знанні основних елементів культури своїх партнерів, але при достатньому рівні розвиненості емпатійності окремої особистості. Саме із другим варіантом міжкультурної комунікації доводиться найчастіше стикатися у практиці спілкування.

Виходячи із такого розуміння змісту міжкультурної комунікації, можна виокремити основні ознаки рівня її розвитку:

- психологічну готовність до співпраці з представниками інших культур;
- відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- уміння розмежовувати колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур;
- володіння набором сучасних комунікативних засобів;
- здатність змінювати поведінкові моделі спілкування в залежності від ситуації;
- дотримання етикетних норм у процесі комунікації;
- готовність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи.

Успішна міжкультурна комунікація передбачає сформованість міжкультурної комунікативної компетентності.

На думку О. В. Кричківської, міжкультурна комунікативна компетентність є інтегративним утворенням особистості, результатом цілеспрямованого навчання і соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію у міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів/професійних груп/команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтерактивної стратегії і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів [4, с. 32].

Існують різні наукові підходи до формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Досить ґрунтовно, на нашу думку, досліджено комунікативно-діяльнісний підхід, який, безперечно, не втратив своєї актуальності і є досить ефективним в оволодінні вміннями іншомовного спілкування. Водночас, у сучасних умовах особливого значення набувають культурознавчі підходи, які наголошують на необхідності одночасного вивчення мови і культури, обґрунтовують залежність мети навчання від соціального замовлення суспільства тощо.

Серед культурознавчих підходів найбільш відомими є: лінгвокраєзнавчий, комунікативно-етнографічний, соціокультурний.

Лінгвокраєзнавчий підхід передбачає вивчення іноземних мов паралельно з вивченням культури країни, звертаючи особливу увагу на національно-культурну специфіку явищ і фактів, які найбільш чітко, як правило, проявляються в іншомовній лексиці. Він базується на певних методологічних принципах:

– соціальна природа мови надає об'єктивну можливість прилучення індивіда до нової для нього дійсності (в іншій країні);

– процес вивчення і викладання мови розглядається як процес акультуризації, тобто, засвоєння людиною, яка сформувалася в одній національній культурі, суттєвих цінностей і норм іншої культури;

– одним з важливих завдань лінгвокраєзнавчого підходу до викладання іноземної мови є формування позитивного ставлення до країни і народу – носіїв мови, яка вивчається;

Основною заслугою авторів лінгвокраєзнавчого підходу є обґрунтування визначення мови як носія і джерела національно-культурної семантики, введення поняття безеквівалентної лексики, створення типології текстів, які містять лінгвокраєзнавчу інформацію, тощо.

Важливим надбанням комунікативно-етнографічного підходу є визнання необхідності: надання тим, хто вивчає іноземні мови, систематизованих знань

про культуру, філософію, релігію, історію країни, мова якої вивчається; оволодіння міжкультурною компетенцією; розвитку умінь створювати і використовувати систему аналізу явищ і фактів культури для проникнення в національно-культурне середовище іншомовної спільноти, а також умінь інтерпретувати факти культури і ситуації комунікативної взаємодії в культурно відмінних і культурно схожих мовних середовищах.

В зміст соціокультурної освіти входить вивчення таких аспектів, як: культурна спадщина, ментальність, культурна ідентичність представників спільнот, мова яких вивчається; соціокультурний портрет країн, народів, мов, які функціонують в різних культурних спільнотах в цілому і в більш вузьких професійних сферах; соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників професійної спільноти іншомовної країни; соціокультурні норми поведінки в умовах професійної міжкультурної комунікації; ціннісні орієнтації носіїв іноземної мови стосовно освіти, науки, мистецтва, політики, громадського життя тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник [Текст] / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.

2. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 336 с.

3. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация : вопросы теории и практики [Електронний ресурс] / М.Б. Бергельсон. – Режим доступу : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-56447.html> – Назва з екрану.

4. Кричківська О.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Василівна Кричківська ; Тернопільський нац. пед. університет. – Тернопіль, 2015. – 293 с.

СЕКЦІЯ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Колісник Н. В.
студентка факультету дошкільної
та корекційної освіти

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сила музики безмежна. Вона і розвиває, і стимулює розумову діяльність, і виховує естетичний смак, а також може допомогти підтримати та покращити здоров'я дошкільнят. Здоров'я дітей, його охорона, зміцнення та відновлення – одне з основних завдань педагогів дошкільного закладу.

Сьогодення комп'ютеризації та інформації вимагає від людини великої творчості, пошуку, пізнання. У наш час інформаційних технологій діти багато часу проводять перед екранами моніторів та телевізорів, а отже, мало рухаються. Тому саме музика і рух формують у дитини свободу в творчому мисленні, дають можливість імпровізувати, віддаючи натомість емоційні реакції – радість, задоволення.

Видатні педагоги Л. С. Виговський і Н. А. Ветлугіна вважали, що дітей необхідно якомога раніше спонукати до виконання творчих завдань. Одним із видів музичної діяльності, що більшою мірою сприяє розвитку творчості, є музичний рух [1, с. 25].

Музичний рух – це найбільш продуктивний вид музичної діяльності щодо формування у дошкільників музичної творчості та творчих якостей особистості. [3, с. 6].

На початку ХХ століття швейцарський композитор і педагог Еміль Жак-Далькроз розробив систему музично-ритмічного виховання дітей, що донині є однією з найбільш відомих і популярних методик музичної освіти у світі. Е.-Ж. Далькроз справедливо вважав, що за допомогою спілкування з музикою і танцями не тільки розвивають музикальність, а й допомагають виховувати увагу, волю і комунікабельність. Е.-Ж. Далькроз — творець і поширювач системи ритмічного сприйняття. Суть його методики полягає в розвитку в дітей

музикального слуху, пам'яті, пластики з допомогою спеціальних тренувальних вправ [1, с. 25].

Активно пропагувала єдність музики і рухів, що в синтезі мають стати засобами фізичного, естетичного, морального виховання дітей, славетна американська танцівниця Айседора Дункан. Найважливішим в рухах Дункан вважала щирість, безпосередність, грацію і невимушеність [1, с. 29].

Карл Орф 1978 року створив систему тембрового ритмічного виховання на основі звучань жестів – притупування, ударів, клацань; використав музичну гру як основний вид музично-ритмічного руху; рекомендував часте застосування мовлення для створення різних тембрів [1, с. 25].

Фахівці вважають, що перевага занять танцями над іншими видами спорту є очевидною. У танці працює все тіло – від пальців рук і ніг до хребта, а окремі види спорту тренують лише певні групи м'язів. Коли дитина займається, підвищується кардіореспіраторна витривалість (зміцнення серцевого м'яза і збільшення об'єму легень), поліпшується координація, удосконалюються пропорції тіла, формуються гарна постава та гнучкість.

Не варто забувати і про позитивний вплив танців на психічне здоров'я дитини. Сором'язливість, незграбність, похмурість зникають у дітей вже після кількох занять. Дітей більше не турбують комплекси щодо своєї зовнішності, зникає скутість у спілкуванні з протилежною статтю [5, с. 20].

Танцюючи, діти не тільки фізично розвиваються, але й вчаться правильно сприймати і відчувати музику. Основна мета заняття будь-яким видом танців – всебічний розвиток дитини.

Танці сприяють розвитку фантазії дітей і здатності імпровізувати. У процесі формування музично-рухових здібностей дошкільників розвивається їх творча уява, діти проявляють свою креативність у бажанні придумати щось своє і показати свою імпровізацію перед аудиторією.

Основне місце в розділі музично-ритмічних рухів займають ігри. Музична гра – це активна діяльність, що спрямована на виконання музично-ритмічних завдань. Вона викликає у дітей веселий, бадьорий настрій, впливає на активність процесу рухів, формує музичні здібності. Музичний розвиток дитини в процесі музичних ігор є ефективним, адже гру як найближчу їй форму діяльності легко пояснити. Крім того, інтерес до гри й емоційність, доступність ігрових образів сприяють розвитку творчої активності дитини.

Музичні ігри поділяють на сюжетні та безсюжетні залежно від того, розігрують діти певний сюжет або виконують ігрові завдання. Розвиток творчої активності в музично-ігровій діяльності сприяє також наближене до сюжетних музичних ігор інсценування пісні, не розученої дітьми, а виконання педагогом.

Несюжетні ігри позбавленні певної тематики, натомість містять ігрові завдання, елементи танцю, змагання, побудови і перешикування [2, с. 35].

Важливим видом музично-ритмічної діяльності є танці, адже вони активізують слух дитини, виробляють чіткі гарні рухи і сприяють розвитку творчої активності. У танцях діти розрізняють характер музики, форму музичного твору та засоби музичної виразності [2, с. 36].

Види таночків: із зафіксованими рухами або їх ще називають авторськими, таночки-імпровізації на основі розучених рухів, мета яких – розвиток дитячої творчості [2, с. 36].

Вправи – багаторазове виконання одного і того самого руху з метою навчання. У них потрібно чітко виконувати музичні й рухові завдання. Ігри, танці й вправи тісно взаємопов'язані й спрямовані на здійснення спільного завдання – розвиток музичного сприймання і ритмічності [2, с. 37].

Отже, заняття танцями спрямовані на всебічний початковий розвиток дітей дошкільного віку. Вони розкривають фізичні, пластичність, музичність, ритмічні здібності дитини, розвивають інтелект і образне бачення. Отримані навички стають міцною базою для опанування дітьми інших форм творчої та фізичної активності. Але, щоб досягти ефективних результатів у розвитку музично-ритмічних рухів, необхідно якомога більше пропонувати кращі зразки дорослого для наслідування дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітлугіна Н. Музичне виховання в дитячому садку. Київ. Вища школа. – 1978. – С. 23–56.
2. Дорошенко Т. Розвиток творчих здібностей на уроках музики : методичні рекомендації. Київ // Початкова школа. 2001 – № 4. – С. 34–37.
3. Дронова О. Чистова Т. Під звуки музики : методичні рекомендації. Київ / Дошкільне виховання. – 1997 – № 7. – Ст. 6–7.
4. Проскура О. Методичні рекомендації та матеріали до програми «Дитина». Київ. Освіта 1994.
5. Ханукова Р.О. Розвиток музично-рухової творчості дошкільників // Дошкільний навчальний заклад. – 2013. – № 4. – С. 20–40.

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В СВІТІ

Дистанційна освіта є перспективною формою здобуття освіти, яка активно розвивається в останні десятиріччя. Досягнуті в процесі розвитку дистанційної освіти успіхи належать до декількох «поколінь» [2]. Учені Д. Гаррісон (1985) і С. Ніппер (1989) першими використовували термін «покоління» для позначення трьох стадій розвитку дистанційної освіти. Методи дистанційної освіти змінювались з появою нових технологій і, виходячи з цього, на сьогодні можна виділити три покоління її розвитку.

Засобом дистанційної освіти «першого покоління» був друкований або написаний від руки матеріал. Рукописи використовувалися впродовж багатьох століть. Поява друкарства зробило можливим випуск недорогих підручників, а поява марки у 1840 р. підштовхнула І. Пітмана, винахідника одного з методів стенографії, поширити його метод дистанційно. У 1840 р. І. Пітман створив курси кореспондентського навчання у Лондоні для того, щоб, за допомогою листування, навчити методу стенографії, отже, це було першою спробою запровадити дистанційне навчання. У 1856 р. Ч. Тусен Г. Ланченштейдт створили інститут в Берліні, заснований на кореспондентській формі навчання іноземним мовам.

Вперше можливість отримувати вищу освіту на відстані була реалізована в 1858 р. у Лондонському університеті [1], коли було дозволено складання іспитів для отримання академічних ступенів бакалавра та магістра всіх спеціальностей (окрім медицини) всім бажаючим незалежно від способу набуття знань, включаючи навчання за листуванням або ж самонавчання. У 1877 році найстаріший Шотландський університет Святого Андрія запропонував програму заочного навчання для жінок на звання ліценціата мистецтв, яка діяла протягом 55 років.

Бурхливе зростання залізниць в Північній Америці стимулювало поширення навчання за листуванням в США і Канаді. Першим відкрив таку програму навчання Університет Штату Іллінойс в 1874г. У 1889 році університетську освіту за листуванням запропонував Університет Квін в канадському штаті Онтаріо (м. Кінгстон). У 1891 році окремі академічні курси за листуванням почав пропонувати Чиказький університет.

Опис першого покоління дистанційної освіти було дано головою Європейської ради дистанційної освіти Н.Фарнсом. «Це покоління, – писав він, – приватних освітніх закладів, які виникли на основі курсів «за листуванням», приватних кореспондентських шкіл, які були створені з приватної ініціативи засновників або адміністрації зовнішніх відділень університетів та коледжів» [4].

Найбільш відомими приватними кореспондентськими школами другої половини ХІХ – першої третини ХХ століть були заклади додаткової освіти, які пропонували в першу чергу короткострокові професійно-технічні курси підвищення кваліфікації та різні курси передекзаменаційної підготовки.

Особливістю періоду 50-60-их років було стрімке збільшення нетрадиційних університетів у зв'язку з розширенням програм безперервної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Позиція ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій зводилася до того, щоб перетворення та нововведення у вищій школі направлялися в русло перетворення різноманітних теорій і концепцій безперервної освіти в реальність, перетворення жорстких, негнучких та елітарних систем вищої освіти в доступні для всіх.

Поява Відкритого університету Сполученого Королівства Великобританії і Північної Ірландії в 1969 році ознаменувала початок «другого покоління» розвитку дистанційної освіти. Характерною особливістю цього університету, а слідом за ним й інших університетів дистанційного навчання, є домінуюча роль уряду в процесі їх виникнення. Як писав згодом Г. Вільсон, рішення про створення Відкритого університету було актом політичним. У січні 1969 року був опублікований детально розроблений проект створення Відкритого університету. А в червні 1969 року була видана Королівська Хартія про створення Відкритого Університету Сполученого Королівства як незалежного та автономного університету, який має право присвоєння вчених ступенів. Надання Королівської Хартії Відкритому університету з моменту його заснування забезпечило унікальний статус цій установі.

Виникнення Відкритого університету Великої Британії, як повноцінної і рівноправної академічної установи, справило значний вплив на розвиток освіти в західних країнах. Уряди цих країн отримали імпульс у дискусії з академічним світом за визнання легітимності нетрадиційних шляхів розвитку вищої освіти.

Відкритий університет Великобританії став базовою моделлю для відкритих університетів в інших країнах [3, с. 68]. Французький національний центр дистанційного навчання (CNED) має 2,5 тисячі навчальних курсів, 185 тисяч користувачів, філії в 120 країнах світу, 5 тисяч викладачів беруть участь у розробці навчальних курсів та освітньої діяльності. Технічні засоби, що використовуються в організації роботи CNED, включають в себе

супутникове телебачення, відео-та аудіокасети, електронну пошту, Інтернет, а також традиційні літературні джерела.

Інші найстаріші центри дистанційної освіти в Європі – це Національний університет дистанційної освіти в Іспанії (58 навчальних центрів у країні, 9 за кордоном) і Балтійський університет зі штаб-квартирою в Стокгольмі, який об'єднує 10 країн Балтійського регіону.

В 1989 р. в США створено систему публічного телебачення (PBS TV), яка являє собою консорціум 1500 коледжів і телекомпаній. PBS TV включає в себе кілька навчальних програм, які транслюються по чотирьох освітніх каналах. Особливе місце серед них займає програма навчання дорослих, яка пропонує курси в різних галузях науки, бізнесу та управління.

Розквіт освітнього телебачення припадає на 70-80-ті рр., коли Латинська Америка і багато інших країн інтенсивно запроваджували його, прагнучи розширити доступ до знань за рахунок телебачення, а не за рахунок традиційних шкіл. Нажаль освітнє телебачення було не в змозі забезпечити зворотного зв'язку. Незважаючи на те, що телебачення знайшло нову сутність у формі відео, йому бракувало функції динамічної взаємодії, яка є серцевиною процесу освіти. Тому зараз навчальне телебачення займає лише другорядну роль у навчанні, доповнюючи дистанційне навчання, що проводиться за допомогою телекомунікаційної супутникової освітньої технології.

«Третє покоління» дистанційної освіти, початок якого приходить на 1985 рік, базується на активному використанні інформаційних і комунікаційних технологій, пропонуючи двосторонній зв'язок в самих різних формах (текст, графіка, звук, анімація) як в синхронному, так і в асинхронному режимі. Дані технології можуть застосовуватися як доповнення до курсів першого і другого покоління або використовуватися самостійно. В обох випадках вони дозволяють полегшити взаємодію між наставником і студентом, між студентом і студентом, а також між студентом і різними типами навчальних ресурсів. За відрахуванням первинних вкладень в розробку і впровадження технологій, розглянута модель дистанційної освіти може знизити початкові фіксовані витрати. Проте змінні витрати (наприклад, на кожного студента) будуть вищі, ніж при дистанційній освіті другого покоління.

Незважаючи на те, що у 80-ті роки комп'ютеризоване дистанційне навчання вже було введено в деяких навчальних закладах, лише з появою World Wide Web комп'ютерні та телекомунікаційні системи почали грати суттєву роль у дистанційній освіті. Після широкого впровадження сервісу WWW у 1993 році, дистанційна освіта, заснована на цій технології, отримала велике розповсюдження. Основною причиною є здатність вебтехнологій реалізовувати

взаємодію та інтерактивність за допомогою мережевих технологій. Вебтехнології забезпечують гіпермедійне подання навчальної інформації, послуги швидкого та зручного зв'язку, а також, інтерактивну взаємодію між викладачем та студентом. Відмітною особливістю третього покоління дистанційної освіти є: доступність високого рівня інтерактивної взаємодії для всіх учасників учбового процесу; своєчасна передача необхідного дидактичного комплексу інформаційного забезпечення; необмежений доступ студентів до навчальної інформації; контроль знань в дистанційному режимі.

На межі ХХ-ХХІ століть число установ дистанційної освіти різних типів і рівнів за кордоном перевищило 1100. В ряді країн (Китай, Латвія, Нідерланди, Алжир, Великобританія, Туреччина та ін.) від 10 до 25% студентів здобуває освіту в установах дистанційного навчання.

Таким чином, створення дистанційної форми освіти відповідає його адекватності новим потребам суспільства, пов'язаних з освітою. Поява так званих «поколінь» дистанційної освіти пов'язана з технічним прогресом засобів комунікації, виникненням нових технологій, що впливають на форми та методи навчання та демократизацією освіти. Перехід від одного «покоління» розвитку дистанційної освіти до іншого зумовлений поступовими якісними змінами в освіті в поєднанні з кількісними змінами інформаційних технологій. Зараз система дистанційної освіти за кордоном – це розгалужена мережа освітніх закладів, які основані на базі технічних шкіл, коледжів, університетів, яка надає освітні послуги з широкого спектру наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс] / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 1997. – № 4. – Режим доступа : http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html.

2. Калюжна Т.М. Організаційно-педагогічні умови застосування освітньо-наукового порталу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Калюжна Таїсія Миколаївна. – К., 2009. – 253 с.

3. Розина И.Н. Дистанционные и открытые формы обучения : организационные и методологические вопросы / И.Н. Розина // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1(9). – С. 60–74.

4. Farnes N.C. Modes of production: Fordism and distance education / Farnes N.C. // Open learning. – 1993. – Vol. 8. – № 1. – P. 10–20.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасна система освіти базується на традиційній формі навчання, розробленій Я. А. Коменським ще у XVII ст. Автор «Великої дидактики» (1633 р.) і «Материнської школи» (1632 р.) заклав основи класно-урочної системи навчання і виховання й уперше теоретично обґрунтував її переваги. Вказана система заснована на наступних положеннях [2, 301]: навчання протягом усього терміну відбувається у групах, які складаються з учнів одного віку і ступенів підготовки; група працює за єдиним планом згідно єдиного розкладу; основною одиницею навчально-виховного процесу є урок; урок присвячений одному предмету, тому всі учні працюють над однаковим для всіх матеріалом; роботою на уроці керує вчитель.

Процес навчання при цьому розглядається як цілеспрямована діяльність вчителя та учнів, за якою вчителі вчать і виховують, а учні – здобувають знання і формується їх світогляд. Досить поширеним є розуміння педагогічної технології як системного і послідовного втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу. Її можна класифікувати наступним чином [4, 78]:

- структурно-логічні технології;
- інтеграційні технології;
- ігрові технології;
- тренінгові технології;
- інформаційно-комп'ютерні технології;
- діалогові технології.

Особливість сучасної освіти полягає у тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися. Щоб визначити, чи відноситься будь-яка освітня технологія до інноваційної, необхідно відокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Якщо ідея, покладена в основу освітньої технології, є абсолютно новою, актуальною й перспективною, то її можна вважати інноваційною освітньою технологією.

Ігрові технології – це дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються уміння розв’язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв’язання практичних ситуацій і задач, комп’ютерні програми).

Сучасне суспільство змінюється досить швидко, важко прогнозувати навіть найближче майбутнє. Як і важко передбачити, які знання можуть знадобитися дитині в її позашкільному житті. З огляду на це кожен вчитель початкової школи повинен ставити перед собою завдання не стільки накопичення дитиною інформації, скільки розвиток мислення, вміння адекватно оцінювати результати, самостійно добувати інформацію, перетворюючи знання на інструмент пізнання інших видів діяльності, вміння конструктивно взаємодіяти з іншими. тому постає проблема: яким чином так побудувати навчання, щоб найповніше задовольнити проблеми кожного учня. Тут важливі такі форми і методи навчання, які б викликали у дітей цікавість до навчального матеріалу, бажання вчитися, прагнути успіху в опануванні основ знань. На мою думку, досягти успіху можна лише зацікавивши учня на уроці, коли, розвиваючи свої здібності, він задовольняє пізнавальні потреби. Саме тут на допомогу приходять інтерактивні ігрові технології, оскільки молодші школярі постійно відчують потребу в грі, ігровому спілкуванні, гра для них – це можливість виявити себе як особистість, самовиразитись і самоствердитись.

Дитяча творчість яскраво розкривається у сюжетно-рольовій грі, що пов’язана із ознайомленням з різноманітними професіями, де діти одночасно виступають і драматургами, і режисерами, і декораторами, й акторами. З цією метою можна провести гру «Юні будівельники», де учні будують будиночок, використовуючи в ньому свої знання з предмету. Спочатку зводять фундамент, згодом – стіни, дах, з рештою вставляють віконечко. Подобаються дітям і уроки-аукціони, на яких вони за свої знання можуть придбати різні речі. Актуальними являються і уявні подорожі літаком. На уроці діти виступають у ролі стюардес, екскурсоводів, командира корабля, імітують звуки літака.

Дуже важливим є те, що інтерактивні ігрові технології виявляють індивідуальні особливості, нахили здібності, інтелектуальні можливості учнів. Завдяки цьому найефективніше формуються такі важливі для молодшого школяра уміння мислити логічно, робити самостійні висновки, доводити доцільність своїх ідей, уміння осмислювати новий матеріал, володіти усним мовленням, уміння чітко висловлювати свої думки, обґрунтовувати їх. А найголовніше, що інтерактивні ігрові технології розвивають творчі здібності, уяву, фантазію, потяг до знань, здатність аналізувати, узагальнювати,

розвивають прагнення до морального удосконалення, навички колективного пошуку істини, бажання примножити свій інтелектуальний набуток. Виховують товарицькість, вміння брати до уваги думку інших, вміння працювати в колективі, відповідальність за доручену справу. Все це якнайкраще сприяє зміцненню колективу, розвитку сприйняття до класифікації, розвитку мовлення, довільної уваги і пам'яті, інтелектуальному зростанню, розвитку зацікавленості учнів до навчання, досягненню атмосфери успіху.

Саме тому використання інтерактивних ігрових технологій допоможе вчителю початкових класів досягти мети уроку шляхом зацікавлення учнів, будувати навчально-виховний процес так, щоб навчання давало радість, успіх, задоволення та сприяло зміцненню здоров'я кожної дитини, адже здоров'я дитини – запорука її успішності.

Школа – це модель суспільства. Саме від якості шкільного навчання і виховання залежить збагачення культурних цінностей. Тому реформування загальної освіти супроводжується введенням нових спеціальних форм організації пізнавальної діяльності, які мають конкретну мету – створити такі умови навчання, за яких кожен учень навчався б, розвивав свій інтелект, був готовий до творчої самореалізації.

Отже, на сучасного учня початкової школи покладається значна частка відповідальності за своє навчання, за результат навчальної діяльності. При цьому вчитель і учень – рівнозначні суб'єкти навчання, бо вчитель несе відповідальність за умови, які створює учневі для оволодіння знаннями, а учень – за рівень одержаних знань і практичних навичок. Гру не можна залишати за порогом школи. Використання ігор, цікавих і улюблених героїв, дає змогу міцніше формувати і закріплювати позитивне ставлення до навчальної праці.

Необхідно, щоб школярі усвідомили, що успішність виконання завдань залежить від їх вміння співпрацювати. Учитель має навчити учнів слухати, не перебиваючи співрозмовника, дослуховувати до кінця; стримувати негативні емоції; толерантно критикувати товариша (не виявляючи зверхності, не вживаючи образливих слів); зрозуміло висловлювати власну думку (спочатку добре подумати – потім говорити, уникати слів-паразитів, говорити в міру голосно, чітко, не поспішаючи); при звертанні до товариша демонструвати оптимальну позу для спілкування (правильна осанка, голова повернена до співрозмовника, дивитися в очі).

Налагодженню приязних стосунків сприятиме застосування таких ігрових прийомів:

1. Ігрові прийоми з візуальним контактом погляду – «Вітання», «Веселі зайчики», «Підморгни товаришеві», «День – ніч».

2. Ігрові прийоми з динамічними дотиками, потисканням рук, дотиками долонями – «Долоньки», «Мізнички – братики», «Погодай сонячного зайчика», «Пилочка».

3. Для формування у молодших школярів уміння співпрацювати доцільно використовувати такі ігри – «Дід Панас навпаки», «Що змінилося?», «Дзеркало», «Рибалка».

4. Для регулювання темпу мовлення – «Луна», «Навпаки», «Перегони».

5. Для формування вміння говорити по черзі – «Мікрофон», «Чарівна вуглинка», «Чарівна паличка» або «чарівні» предмети, які передають один одному.

Навчальний зміст завдань може бути різноманітним: по черзі прочитати текст, дати відповідь на запитання тощо.

Така систематична комплексна робота сприяє вихованню у школярів демократичного стилю спілкування. Все це можливо за умови кропіткої творчої праці вчителя, який усвідомлює, що нині перспективними є ті форми і методи навчальної діяльності, які передбачають взаємодію і спільну навчальну діяльність школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимюк, С.П. Педагогіка : Навч. посіб. для студ. ВНЗ / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 670 с.

2. Мойсеюк, Н.Є. Педагогіка : Навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і переробл. – К., 2007. – 655 с.

3. Савченко, О.Я. Уміння учнів вчитися у дидактичній системі / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2013. – № 9.

4. Химинець, В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО. – 2008. – 342 с.

Хименко І. О.
студент III курсу

Хименко М. О.
студент III курсу

Ярославцева М. І.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТВОРЧІСТЮ Є. ЧАРУШИНА

У наш час відбувається стрімкий розвиток тенденцій до інтенсивної інформатизації суспільства, комп'ютеризації дозвілля підростаючого покоління та розвитку розважального телебачення.

За таких умов гостро постала проблема зниження інтересу до книги в дитячому середовищі, яка ускладнює прилучення дітей до світу літератури, ілюстрації, до культурних цінностей.

Дослідженню проблем і досягнень у галузі видавництва дитячої літератури присвячені праці О. Авраменко, М. Таранова, Е. Ганкіної, Ю. Молок, Ю. Белічко, В. Косоногової, І. Слободянюк. Педагоги-класики (А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.) оцінили значення виховних можливостей дитячої книги, її здатності впливати на формування юної особистості [2].

Аналізуючи педагогічну спадщину В. Сухомлинського, можна відзначити, що відомий педагог-гуманіст наголошував на необхідності залучення дітей до пізнання чарівного світу природи засобами художньої літератури та дитячої книги [5].

Проблему залучення дітей до світу дитячої книги вирішував і відомий дитячий письменник, художник-ілюстратор – Євген Іванович Чарушин. Декілька поколінь дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку виростили на роботах художника-ілюстратора, який працював в анімалістичному жанрі.

Відомо, що фундаментальним завданням анімаліста є точність зображення тварин, особливо їх художньо-образних характеристик. Так, вже в перших малюнках Є. Чарушина проявився особливий почерк художника-анімаліста. Розмивами туші, акварелі Є. Чарушин по-особливому передає пухнасте хутро звірів. Точно обрана поза, вираз очей, рухи так виразні, що малюнки відразу

полонять дітей. Його герої реалістичні і казкові одночасно. Майстер прагне лаконічними засобами виразити характер кожного звіра.

У 1930 році Чарушин Євгеній Іванович почав працювати в дитячій літературі, писав невеликі оповідання для дітей про життя тварин: «Пташенята», «Вовчисько», «Курчаче місто», «Джунглі-пташиний рай», «Що за звір?», «Страшна розповідь», «Дивовижний листоноша», «Друзі», серії розповідей про Тюпу і про Томка, продовжував також ілюструвати інших авторів – С. Я. Маршака, М. М. Пришвіна, В. В. Біанкі [4].

Саме ці особливості творчості відомого художника-ілюстратора використовуються в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Для педагогічної роботи по ознайомленню дітей дошкільного віку із книжковою графікою як твором мистецтва, вихователів слід мати певне уявлення про те, як ілюстрація впливає на розуміння дітьми художнього тексту й про особливості сприйняття дітьми різних вікових груп книжкової графіки [6].

Існує певна специфіка ознайомлення дітей дошкільного віку з творами Є. Чарушина як художника-ілюстратора. Так, дітей другої молодшої групи починають знайомити з творчістю ілюстратора дитячої книги. Дітям читають такі оповідання як: «Качка з каченятами», «Їжак», «Вовчисько», переглядають ілюстрації, проводять короткі бесіди за змістом тексту, звертаючи увагу на особливості того чи іншого героя на ілюстрації.

З дітьми середнього дошкільного віку вихователі на заняттях вчать вмінню бачити настрій, стан та характер героїв коротких оповідань, які представив художник-ілюстратор.

У старшій дошкільній групі вихователі вже починають знайомити дітей із життєвим шляхом художника та специфікою професії художник-ілюстратор дитячої книги. Діти цього віку починають розуміти фабулу казки чи оповідання вже без допомоги ілюстрацій. Проте розуміння складнішого змісту представляє великі труднощі для дитини. Для подолання цих труднощів істотну роль знову починає грати ілюстрація [3].

Аналізуючи творчість Євгена Івановича Чарушина як талановитого майстра пензля і слова, не можна не зазначити ще один аспект його таланту – педагогічний. Безпосередньо художник-педагог надавав важливого значення керівництву дитячою творчістю, пропонуючи дорослому спрямовувати зміст дитячого малюнка, допомагати у формуванні образу, шукаючи особливості виразності [1].

Особливу турботу становила техніка роботи дітей олівцями і фарбами. Так, Є. Чарушин у своїй статті «Мій метод малювання з дітьми» писав: «Коли

дитина неправильно тримає олівець й пензель (у кулаку, скорченими пальцями), то рука швидко втомлюється, процес зображення неможливий, й немовля позбавляється радості творчості» [4].

Отже, творчість Є. Чарушина досить багата та різнопланова. Відомий майстер дитячої книжкової ілюстрації, письменник та талановитий педагог по праву займає одне з найважливіших місць у вихованні наймолодших громадян України. Його книжки виходили в Англії, США, Японії, Індії, Болгарії, інших країнах; їх загальний тираж перевищує шістдесят мільйонів примірників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва О.В. Розвиток творчої особистості дитини в образотворчій діяльності / О.В. Васильєва, І.М. Поклад – К. : Мистецтво та освіта, 2002. – С. 42–43.

2. Вернигора Н.М. Література для дітей у ХХ столітті : жанрово-тематичний аспект / Н.М. Вернигора // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2004. – Т. 4. – С. 87–94.

3. Григор'єва Г.Г. Розвиток дошкільника в образотворчій діяльності : Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Г.Г. Григор'єва – М. : Академія, 2000 – 300 с.

4. Курочкина Н.А. Детям о книжной графике / Н.А. Курочкина – СПб. : Детство-Пресс, 2005 – 185 с.

5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський ; ред. О.Г. Дзевєрін [та ін.]. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 149–419.

6. Чарушин. Є.І. Мій метод малювання з дітьми // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 29–31.

Шепель О. В.
студентка

*Прилуцький гуманитарно-педагогічний коледж
імені І. Я. Франко
г. Прилуки, Чернігівська область, Україна*

РАБОТА НАД ПОВЫШЕНИЕМ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Как известно, орфографическая грамотность должна закладываться в младших классах. Однако, во время обучения в 1–4 классах у большей части

детей она не формируется. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько развита у учащихся способность обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам. Значит, задача учителя – формировать орфографическую грамотность учащихся.

Над проблемой формирования орфографической грамотности работали многие ученые-методисты. Так, важную роль в становлении и развитии методики орфографии сыграли работы М. Т. Баранова, Ф. И. Буслаева, М. Р. Львова, Г. М. Приступы, М. М. Разумовской, Т. Г. Рамзаевой, И. И. Срезневского, А. В. Текучева, К. Д. Ушинского, и др. В трудах Р. И. Аванесова, А. Н. Гвоздева, В. Ф. Ивановой, С. М. Кузьминой, М. В. Панова, А. М. Пешковского, С. Н. Сидорова, Л. В. Щербы и др. фундаментально исследована специфика русского письма, выявлены особенности взаимосвязи правописания, фонетики и орфоэпии, обоснованы преимущества изучения орфографии в соответствии с её свойствами. Об особом значении фонетических знаний и умений в формировании орфографических навыков по родному и близкородственному языку свидетельствуют работы А. А. Бондаренко, Н. С. Вашуленко, И. Ф. Гудзик, А. П. Коваль, О. Н. Хорошковской и др. Также значительный вклад в развитие методики русского языка как близкородственного, в том числе обучение орфографии, внесли А. М. Беляев, А. М. Богуш, Н. В. Бондаренко, Л. А. Булаховский, А. И. Власенков, Н. И. Волошановская, И. Ф. Гудзик и др.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т. е. решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Значит, умение обнаруживать орфограммы выступает базовым орфографическим умением, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одно из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка.

Формирование навыка грамотного письма базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил [1].

Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенных чем-то общим, прежде всего на основе грамматической общности. Под правилом понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. Основное назначение правила – обобщать однородные орфограммы.

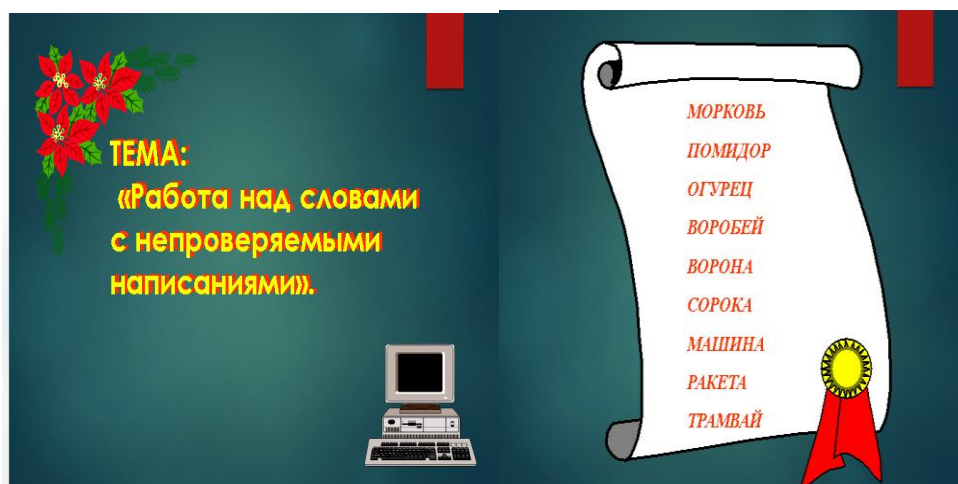
Усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонетическим, словообразовательным материалом. Грамматическая теория – это фундамент орфографического правила. В связи с

этим в начальной школе принят порядок изучения орфографического правила, согласно которому правило входит в грамматическую или словообразовательную тему как ее составная часть. Орфографическое правило непосредственно следует за изучением элементов грамматической теории.

Работа над формулировкой правила проводится по учебнику. Важно, чтобы учащиеся осознали структуру правила. Поэтому выделяются составные части его формулировки. Перенос правила на новый языковой материал осуществляется прежде всего путем подбора учащимися своих примеров на данное правило. Выделить основное, то, что отражено в правиле, помогают вопросы, которые одновременно являются и планом формулировки правила.

Усвоение нового правила происходит в процессе выполнения практических упражнений. При этом необходимо устанавливать связи нового правила с ранее известными. Связь эта может выражаться в противопоставлении правил или, наоборот, в установлении сходства.

Чтобы работа над формированием правописной компетенции младших школьников была эффективной и результативной, познавательной и интересной, учитель обязан использовать современные технологии обучения. В частности, на уроках русского языка в период педагогической практики мы широко используем презентации. Приводим пример презентации к уроку, на котором проводим работу над словами с непроверяемыми написаниями.



<p>Красная девица росла в темнице, люди брали, косы срывали.</p> <p>Растет на грядке зеленая ветка, а на ней красные детки.</p> <p>Лежит меж рядок, зелены сладок.</p>	 МОРКОВЬ	<p>Маленький мальчишка в сером армячишке по дворам шныряет, крохи собирает.</p> <p>На дереве сидит, кар-кар кричит.</p> <p>Как сива черна, как сметана бела, люблю всем по лесу рассказать, где была.</p>	 ВОРОБЕЙ
	 ПОМИДОР		 ВОРОНА
	 ОГУРЕЦ		 СОРОКА

 **Вставь пропущенную букву и ответь на вопрос.**

В.О.Р.О.Б.Е.Й (КАКОЙ?)
В.О.Р.О.Н.А (КАКАЯ?)
С.О.Р.О.К.А (КАКАЯ?)
М.О.Р.К.О.В.Ь (КАКАЯ?)
П.О.М.И.Д.О.Р (КАКОЙ?)
О.Г.У.Р.Е.Ц (КАКОЙ?)

КАРТИННЫЙ ДИКТАНТ

Сопоставь картинки с названиями и вставь пропущенную букву.





Р.А.К.Е.Т.А

М.А.Ш.И.Н.А

Т.Р.А.М.В.А.Й

При изучении орфографии необходима развитая зрительная память, поэтому именно этому в ходе обучения орфографии уделяется особое внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В.Сосновская. – 7-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 464 с.
2. Гудзик И.Ф. Русский язык : Учебник для 2 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения. / И.Ф. Гудзик, В.В. Гурская – К. : Образование, 2004. – 96 с.
3. Гудзик И.Ф, В.В. Гурская. Русский язык : Учеб. для 3 кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения. / И.Ф. Гудзик, В.В. Гурская – К. : Освіта, 2006. – 144 с.

4. Гудзик И.Ф., Гурская В.В. Русский язык, 4 класс / И.Ф. Гудзик, В.В. Гурская-К. : Освіта , 2004, 2006. – 144 с.

5. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на украинском языке, 1–4 классы. – К. : Издательский дом «Образование», 2011. – 329 с.

Якуніна Г. С.
студентка факультету дошкільної
та корекційної освіти

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Витоки творчих здібностей і обдарованості дітей
на кінчиках їхніх пальців.
Чим більше майстерності в дитячій руці,
тим розумніша дитина.
В. О. Сухомлинський*

На нинішньому етапі розвитку дошкільної педагогіки проблему дитячої творчості неможливо розглядати окремо від питань навчання зображувальної діяльності. Формування творчої особистості – одна з важливих задач педагогічної теорії і практики на сучасному етапі.

Як відомо, одним із основних завдань дошкільного закладу, на що, зокрема, спрямовує програма «Дитина», є забезпечення належних умов для повноцінного, своєчасного й різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості [4].

Показник творчої активності дітей старшого дошкільного віку

Важко переоцінити значення образотворчого мистецтва в житті дитини. Психологічними дослідженнями Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна доведено, що дітям дошкільного віку доступне естетично-художнє сприймання

творів образотворчого мистецтва, старші дошкільники здатні естетично оцінити художній твір (картину, скульптуру), висловити своє ставлення до нього.

Проблемою розвитку дитячого образотворчого творчості займалися А. В. Бакушинский, І. Д. Бех, Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Т. Г. Казакова та інші. Відомі дослідження, у цій галузі Г. Г. Григорьевой, Н. А. Дудиной, Т. В. Лабунської та інших [2].

Творчість – це діяльність людини, в результаті якої створюються нові матеріали і духовні цінності. Головною діючою особою в гуртковій роботі є дитина, як індивідуальність, як потенційний творець власних цінностей.

Ефективність розвитку творчих здібностей залежить від вміння керівника організувати творчу діяльність школярів, якщо завдання для дітей будуть доступними, то їм буде працювати легко і цікаво. Складність завдань повинна бути узгоджено з кожним «кроком» творчого розвитку школяра.

На думку ряду сучасних психологів, найкращим періодом для розвитку творчості є дошкільний вік. Також загальновідомо, що художньо – творчі здібності, вміння та навички дітей необхідно починати розвивати якомога раніше, оскільки заняття ізодеятельністю сприяють розвитку не тільки творчих здібностей, але і уваги, спостережливості, художнього мислення і пам'яті дітей.

В процесі всіх видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікації) дитина відчуває різноманітні почуття: радіє красивому зображенню, яке він створив сам, засмучується, якщо щось не виходить. Але найголовніше – створюючи зображення, дитина отримує різноманітні знання, уточнюються і поглиблюються його уявлення про навколишній світ.

Свобода творчого вираження дошкільника визначається не лише образними уявленнями і бажанням передати їх у малюнку, але і тим, як він володіє засобами зображення. Засвоєння дітьми у процесі навчання різних варіантів зображення, технічних прийомів буде сприяти їх творчому розвитку.

Розвивати творчі здібності дошкільника – завдання дорослого.

А це значить, що керівництво ізодеятельністю вимагає від педагога знання того, що являє собою творчість взагалі, і особливо дитяче, знання його специфіки, вміння тонко, тактовно підтримуючи ініціативу і самостійність дитини, сприяти оволодінню необхідними навичками.

Враховуючи важливість існуючої проблеми в розвитку творчості в ранньому віці, звернемося до розгляду та використання в педагогічній діяльності нових підходів до вирішення цього питання. І поставимо перед собою мету роботи, яка буде полягати в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку [1].

Для досягнення цієї мети батькам разом з вихователем необхідно:

1. Вчити дітей нетрадиційним технікам малювання, поєднуючи різний матеріал і техніку зображення, самостійно визначати задум, способи і форми його втілення, технічно грамотно застосовувати нетрадиційні і традиційні способи малювання, розуміти значимість своєї роботи, відчувати радість і задоволення від творчої роботи.

2. Розвивати дитячу творчість і творчу уяву шляхом створення творчих ситуацій в художньо-образотворчої діяльності, вміння орієнтуватися на аркуші паперу.

3. Виховувати у дітей естетичне ставлення до навколишнього світу за допомогою вміння розуміти і створювати художні образи.

4. Створювати в групі сприятливі психолого-педагогічні умови для творчої самореалізації кожної дитини.

Для розвитку дитячої творчості можна застосувати наступні методи навчання:

1) інформаційно-рецептивний метод, який включає в себе прийоми розглядання та показу зразка вихователя;

2) репродуктивний метод, спрямований на закріплення знань і навичок дітей. Це метод вправ, доводить навички до автоматизму. Він включає в себе прийом повтору, роботи на чернетках, виконання формоутворюючих рухів рукою;

3) евристичний метод, який спрямований на прояв самостійності в якому – або моменті роботи на занятті, тобто педагог пропонує дитині виконати частину роботи самостійно;

4) дослідницький метод, що розвиває у дітей не тільки самостійності, але й фантазію і творчість. Педагог пропонує самостійно виконати не яку – або частину, а всю роботу.

Але, слід зауважити, що багато в чому результат роботи дитини залежить від його зацікавленості, тому на занятті важливо активізувати увагу дошкільника, спонукати його до діяльності за допомогою додаткових стимулів. Такими стимулами можуть бути:

- гра, яка є основним видом діяльності дітей;
- сюрпризний момент – улюблений герой казки або мультфільму приходить в гості і запрошує дитини відправитися в подорож;
- прохання про допомогу, адже діти ніколи не відмовляться допомогти слабкому, їм важливо відчути себе значущими;
- жива, емоційна мова вихователя [2].

Отже, гармонійний розвиток творчих здібностей малюка можливо тільки при активній участі та інтересі батьків. Творчість – важлива складова системи виховання, в ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий. З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності своєчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч з дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний і багатогранний світ мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева [та ін.] – М. : Академия, 2006. – 248 с.

2. Бех І.Д. Інваріації особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини / І.Д. Бех // Поч. школа № 2., – 2011. – С. 3–7.

3. Демченко В.В Програма розвитку обдарованих дітей та діагностичні методики / В.В. Демченко, Т.С. Рабченюк, Л.О. Савчук – Рівне : ПараГраф 2006. – 310 с.

4. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років/наук. кер. проекту О.В. Огнев'юк, В.І. Волинець; наук. кер. Програмою : О. В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко ; авт. кол. : Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна [та ін.] / Мін. осв. і науки, мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і науки викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т Б. Грінченка. – 3-є вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

СЕКЦІЯ 6. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Голуб О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТАКТИКИ ДОПОМОГИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Докорінні зміни в українському суспільстві загострили потребу в творчій особистості, здатній свідомо та самостійно визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, чітко визначатись у напрямках розвитку та вдосконалення. Тому сьогодні має змінюватись і освіта, для якої пріоритетною сьогодні має бути гуманістична парадигма, що орієнтована на особистість і спрямована на підтримку дитини в її розвитку і саморозвитку.

Значний внесок у вивчення сутності та змісту педагогічної підтримки зроблено О. Газманом, Ф. Кевлею, Л. Канішевською, Н. Криловою, Н. Михайловою, А. Мудриком, С. Юсфіним, І. Якіманською та ін. Автори зазначають, що сьогодні гостро виникає необхідність вводити у навчально-виховний процес психолого-педагогічну підтримку розвитку особистості молодшого школяра.

За сучасних умов особистісно зорієнтованого виховання учень має бути забезпечений можливістю самостійно приймати рішення і поводитись на їх основі. Ця вимога впливає із психологічної закономірності, згідно з якою вихованці, які привчили лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, виявляються безпорадними перед доккіллям. Учитель не має грубо змушувати учнів робити проти їх волі ті вчинки, які викликають у них значні утруднення. Але й пасивно погоджуватися з такою їхньою позицією було б неправильно. Тут якраз є необхідними педагогічна підтримка, такі виховні впливи, які б спричинювали внутрішню боротьбу дитини доти, доки вона сама не дійде позитивного рішення, не здійснить моральний вчинок. Педагогіка

підтримки спрямована на розвиток унікальності дитини, на становлення її авторської позиції в житті, підтримку її самостійності та дорослішання [4].

У педагогічній підтримці відчувають необхідність певним чином усі діти. Вона така ж частина цілісного освітнього процесу, як навчання і виховання. Потреба в педагогічній підтримці може виникнути в будь-якої дитини, яка зіткнулася з несприятливими обставинами, що являють загрозу для її нормального розвитку. Сучасний педагог має оволодіти різними тактиками взаємодії з дитиною – «захист», «допомога», «сприяння», «взаємодія», зважаючи на те завдання, яке необхідно вирішити.

Із всього арсеналу педагогічної підтримки для корекції самореалізації учня вчитель початкової школи активно може використовувати тактику «допомоги» [3, 4, 6]. Професійне кредо тактики «допомоги»: «Дитина багато чого може робити сама для себе, якщо буде активною у вирішенні своєї проблеми. Потрібно допомогти їй переконатись у цьому» [6, с. 38]. Педагог має не тільки емоційно підтримувати дитину, коли вона переживає безвихідь ситуації, а, насамперед, створити умови, за яких дитина зможе зрозуміти себе та здійснити самоаналіз. Такий крок є необхідним для неї, щоб виявити в собі вже наявні реальні можливості («Я можу!») і, спираючись на них, спробувати знайти вихід із ситуації [6, с. 39].

Важливо до практики навчально-виховної діяльності ввести два фактори, що допомагають регулювати взаємодію педагога і його вихованців: для вихованців – міра самостійності, для вихователя – міра допомоги. Суть допомоги полягає в тому, що вчитель своїми впливами забезпечує функціонування тих психологічних механізмів, які дозволяють дитині, незважаючи на випробовувані ним труднощі, успішно завершити виконання завдання.

Критерієм визначення міри виховної допомоги прийнято втручання вихователя у процес виконання дітьми завдань. У кожному конкретному випадку використовується той вид допомоги, який потрібен для подолання вихованцем випробовуваних ним труднощів. Усі учні початкової школи мають отримувати різні види допомоги під час виконання самостійної діяльності. Для цього необхідно проаналізувати ті психологічні особливості дітей, що і є причиною, яка диктує необхідність застосування того чи іншого виду допомоги.

Нижче подано завдання, які стоять перед учителем початкової школи щодо застосування тактики «допомоги» для різних груп дітей під час виконання ними самостійної діяльності.

1. Створити стимуляційні умови допомоги для пошукової діяльності дитини

Під стимуляційною допомогою (СТД) розуміються імперативні впливи вчителя, спрямовані на активізацію власних можливостей дитини для подолання утруднень. Звичайно, найчастіше використання стимулюючої допомоги збігається з такими особливостями зовнішньої поведінки, як відсутність самостійних спроб виконати завдання, сонне чекання, або ж із занадто енергійним демонструванням нібито відчутних труднощів різними виразними мімічними й інтонаційними засобами (зітхання, благальні погляди, сопіння й крихтіння).

2. Створити емоційно-регуляційні умови для пошукової діяльності дитини

Емоційно-регуляційна допомога (ЕРД) – це оцінні судження вчителя, що схвалюють чи засуджують дії учня. Її можна надавати прямо та опосередковано. При прямій ЕРД дається схвалююча або осудлива оцінка виконаної дитиною дії; при побічному наданні емоційно-регулюючої допомоги схвалення чи осуд дій учня здійснюється через оцінку його особистості. Цей вид допомоги можна надавати й невербальними засобами: поглядом, кивком, посмішкою, похитуванням голови. Тон учителя також виступає емоційним регулятором. При виконанні завдань діти, які потребують такого виду допомоги намагаються помітити схвалення своїх дій в міміці вчителя, у виразі його очей. Наявність схвалень слугує поштовхом до продовження роботи, відсутність – гальмує її. Поставлені перед необхідністю самостійного виконання завдань, учні діють у край нерішуче, використовують менш ефективні способи роботи. Яким би незначним і формальним не було схвалення, для дитини суб'єктивно воно стає умовою подолання труднощів.

3. Створити для дитини умови для надання спрямовуючої допомоги
Спрямовуюча допомога (СПД), як правило, пов'язана з початковими етапами виконання завдань. Початкові етапи виконання завдання полягають у попередній орієнтації в умовах завдання, планування способів його виконання і послідовності розв'язання. Сутність надання спрямовуючої допомоги полягає в тому, що учня потрібно організувати на виконання завдання в потрібному напрямк.

При роботі з групою вихованців, які потребують спрямовуючої допомоги (СПД), можна запропонувати зовнішні засоби організації поведінки, які виконують роль наочної опори і допомагають дитині контролювати свої дії (секундомір, пісочний годинник).

4. Створити для дитини умови для організуючої допомоги.

Під організуючою допомогою (ОД) ми розуміємо таку, коли виконавча частина розумової діяльності якої здійснюється вихованцем повністю самостійно, а планування й контроль – дорослим.

5. Створити для дитини умови для навчальної допомоги

Сутність навчального виду допомоги (НД) полягає в тому, що учитель підказує дитині детальний спосіб виконання завдання.

Таким чином, можна зробити висновок, що аналіз змісту допомоги в кожному конкретному випадку сприяє визначенню рівня вихованості учня й дозволяє розробляти ефективні педагогічні заходи, що забезпечують індивідуальний підхід до кожного вихованця.

У подальшому планується визначити наступність виховання самостійності в учнів молодшого шкільного віку та молодшого підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.

2. Бех І.Д. Роль самопізнання у вихованні учнів / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1988. – № 6. – С. 4–8.

3. Воронцова Е. Концепція психолого-педагогічного супроводження / Е. Воронцова // Психолог. – № 7 (55). – 2003. – С. 25–29.

4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования : Десять концепций и эссе / [под ред. Н.Б. Крылова]. – М., 1995. – С. 58–63.

5. Люблинская А.А. Детская психология / Анна Александровна Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

6. Касицина Н.В. Четыре тактики педагогики поддержки / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 158 с.

7. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Лия Соломоновна Славина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 213 с.

Малихін А. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету фізико-математичної
і технологічної освіти

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ПОЛОЖЕНЬ МОРФОЛОГІЇ У ВИЗНАЧЕННІ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ (ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ)

Опанування студентами – майбутніми вчителя технологій (трудового навчання) циклу методичних дисциплін, у якому курс теорія і методика технологічної освіти посідає провідне місце, має забезпечити високий рівень їх методичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Тому морфологічний підхід до визначення змісту методичної підготовки майбутніх фахівців передусім пов'язаний з аналізом структури і змісту методичних знань, викладених у підручниках і посібниках для студентів і вчителів, оскільки саме у них конкретизується зміст методичної підготовки вчителя технологій.

Досліджуючи проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів Н. Іпполітова, М. Колісников, Є. Соколова, вказують на те, що її змістовний аспект включає такі компоненти, як морально-психологічна, методологічна, теоретична, методична й технологічна підготовка, які, перебуваючи у взаємозв'язку й взаємозалежності, забезпечують ефективність педагогічного процесу, що здійснюється в умовах сучасного ВНЗ. При цьому, науковці вважають, що методична підготовка припускає забезпечення студентів знаннями принципів, змісту, правил, фактів, форм і методів конкретних напрямків навчання й виховання. Методична діяльність здійснюється як спеціально-наукова діяльність, що спрямована на одержання нових продуктів – нових методів і засобів наукового дослідження.

У структурі загальних питань методики Л. Ф. Кейран [3] виокремлює наступні елементи: методика викладання – педагогічна наука, історія розвитку основних проблем методики, роль предмета в освіті, виховання у процесі викладання, система форм викладання, матеріальна база викладання, особистість вчителя.

Нами був проведений аналіз змісту методики трудового навчання як навчального предмету, який у підходах різних авторів має певні відмінності. Так, авторський колектив до якого увійшли В. Кальней, В. Капралов під

керівництвом В. Полякова [2] визначає зміст методичної підготовки вчителя трудового навчання і відповідну структуру підручника, включаючи до неї п'ять розділів («Сучасна система трудової підготовки учнів», «Принципи трудової і професійної освіти», «Методи викладання», «Методи учіння», «Організація трудового і професійного навчання»). При цьому автори зазначають, що «многогранні та складні завдання з трудового та професійного навчання, виховання учнів можуть бути успішно вирішені тільки в тому випадку, якщо вчителя чітко уявляють цілі своєї діяльності, постійно турбуються про підвищення якості навчально-виховного процесу, досконало володіють різними методами та прийомами роботи з учнями, і що в цьому вчителю допомагає методика трудового і професійного навчання яка спирається на закономірності процесу навчання та виховання, які вивчаються психологією, педагогікою та іншими науками про людину» [2, с. 3].

Цікавим на нашу думку є генезис змістової складової методичної підготовки вчителя трудового навчання у працях відомого науковця, методиста Д. Тхоржевського У своєму останньому посібнику «Методика трудового та професійного навчання»(2001) [6, 7, 8] який складається з трьох частин: частини 1 – «Теорія трудового навчання», частини 2 – «Загальні засади методики трудового навчання», частини 3 – «Методика технічної праці у 5–9 класах», Д. Тхоржевський значно поглиблює окремі розділи і вводить до змісту методичної підготовки принципіально нові його складові. Зокрема, посилюється виховна складова змісту методики трудового навчання. В посібнику значно більше місця приділяється виховним аспектам.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначається, що провідними завданнями навчання технологіям є:

формування цілісного уявлення про розвиток матеріального виробництва, роль техніки, проектування і технологій у розвитку суспільства;

ознайомлення учнів із виробничим середовищем, традиційними, сучасними і перспективними технологіями обробки матеріалів, декоративно-ужитковим мистецтвом;

формування здатності розвивати надбання рідної культури з використанням засобів декоративно-ужиткового мистецтва;

набуття учнями досвіду провадження технологічної діяльності, партнерської взаємодії і ціннісних ставлень до трудових традицій;

розвиток технологічних умінь і навичок учнів;

усвідомлення учнями значущості ролі технологій як практичного втілення наукових знань;

реалізація здібностей та інтересів учнів у сфері технологічної діяльності;

створення умов для самореалізації, розвитку підприємливості та професійного самовизначення кожного учня;

оволодіння вмінням оцінювати власні результати предметно-перетворювальної діяльності та рівня сформованості ключових і предметних компетентностей [1].

Означене у свою чергу визначає сучасні тенденції у формуванні змісту методичної підготовки вчителя технологій. Зокрема, авторський колектив на чолі О. Коберника та В. Сидоренка, що підготували інноваційний посібник «Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід», акцентуючи увагу на тому, що «провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання у відповідності з положеннями Державного стандарту освітньої галузі «Технологія», є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини» [4, с. 4], конкретизують зміст основних структурних частин методики трудового навчання, окреслюють коло питань, вивчення яких необхідне для їх розкриття.

У навчальному посібнику «Теорія та методика навчання технології» за загальною редакцією О. Коберника, який був підготовлений у відповідності із новою навчальною програмою курсу «Теорія та методика технологічної освіти» висвітлені теми, яких не було у попередніх посібниках, зокрема:

- зарубіжний досвід здійснення технологічної освіти учнівської молоді;
- концептуальні засади технологічної освіти учнів в Україні;
- державний стандарт освітньої галузі «Технології»: мета і змістовні лінії;
- психофізіологічні основи технологічної освіти;
- інноваційні педагогічні технології на уроках технології;
- діагностика навчальних досягнень учнів з технології;
- зміст та методика навчання у старшій школі.

Як бачимо, у своїх підходах до формування змісту методики навчання технології (трудового навчання) як навчальної дисципліни науковці розширюють межі предмету її дослідження за рахунок впровадження у практику діяльності навчальних закладів нових підходів до організації процесу навчально-трудової діяльності учнів. Вчені вважають, що «проектно-технологічний підхід дає можливість реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорстокої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів» [5, с. 4].

Аналіз різних підходів науковців, які знайшли своє відображення у відповідних підручниках і навчальних посібниках свідчить, що сучасний стан розвитку освітньої галузі «Технології», обумовив і зміни у змісті методичної підготовки майбутнього вчителя технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [електронний ресурс] – режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
2. Кальней В.А. Основы методики трудового и профессионального обучения / В.А. Кальней, В.С. Капралов, В.А. Поляков. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
3. Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как науки : На основе анализа методики обучения биологии / Л.Ф. Кейран. – М. : Педагогика, 1978. – 168 с.
4. Методика трудового навчання : проектно-технологічний підхід : навчальний посібник / За заг. ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
5. Теорія і методика навчання технології : навчальний посібник / І.А. Андрошук, І.В. Андрошук, В.В. Бербець, О.В. Бялик та ін. / за заг. ред. О.М. Коберника. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – 480 с.
6. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. – Ч. 1. Теорія трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 248 с.
7. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. – Ч. 2. Загальні засади методики трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 186 с.
8. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. – Ч. 3. Методика технічної праці у 5-9 класах / Д.О. Тхоржевський. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 219 с.

Матвійчук А. В.
викладач транспортної географії

*Вінницький технічний коледж
м. Вінниця, Україна*

РОЛЬ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ТРАНСПОРТНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Постановка проблеми. Філософія сучасної освіти визначає головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу

на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей студентів. Розв'язання цих актуальних проблем можливо лише на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток особистості. Найбільш ефективними є підходи, які направлені на те, щоб залучати студентів у активне, спільне і засноване на критичному аналізі. Ці методи навчання не тільки підвищують інтерес студентів до предмету, але й забезпечують глибоке засвоєння змісту, вироблення навичок і відданість загальнолюдським цінностям.

Дещо змінивши слова великого китайського педагога Конфуція, можна сформулювати кредо сучасних педагогічних технологій:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я чую й бачу, я трохи пам'ятаю.

Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром.

Аналіз попередніх досліджень. Аналізуючи генезис поняття «освітня технологія», деякі автори наводять приклади технологій: підходи до спартанського виховання у грецькій школі, підходи до виховання Плутарха, використання логічних конструкцій діалогу Сократом, систему форм і засобів виховання для різного типу шкіл та під час вивчення різних предметів Платона, технологію досягнення мети Арістотеля. Крім того, технологічними підходами вважають систему наслідування, наставництва, вправ заучування та осмислення матеріалу в процесі виховання (мислитель М. Квінтіліан), систему освіти Ярослава Мудрого та Володимира Мономаха, систему розумового, фізичного й морального виховання Т. Кампанелли, систему виховання М. Монтесорі [3, с. 18].

Проблемам педагогічних технологій присвячено чимало наукових досліджень Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, В. М. Боголюбова, А. А. Вербицького, Л. С. Виготського, В. В. Давидова [1, с. 46].

Аналіз літератури дав змогу зробити висновок, що педагогічна технологія пов'язана із системними підходами до освіти і навчання, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи, від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності.

Актуальність теми обумовлена модернізацією освіти, де одним з напрямків є якість знань, пов'язана з підвищенням ефективності навчання.

Мета статті – розкрити умови ефективності педагогічних технологій при викладанні транспортної географії; розглянути особливості застосування сучасних педагогічних технологій при викладанні транспортної географії.

Вивчення дисципліни допомагає молоді пізнати довкілля, де вони живуть, а також дізнатися про близькі та віддалені території. Студенти усвідомлюють роль людини, її можливості у вирішенні проблем, які виникають у процесі освоєння навколишнього світу. Географічний матеріал дозволяє відкрити, з одного боку, творчі, суспільно значущі можливості людини, з іншого, – її безвідповідальне ставлення до довкілля. Сучасна географічна освіта має за мету підготувати і виховати географічно грамотного громадянина Землі з такими якостями особистості, які б забезпечили йому можливість нормальної життєдіяльності в природі. На сучасному етапі розвитку освіти виникає необхідність оновлення методів, засобів та форм організації географічного навчання. Ця проблема пов'язана з розробкою та застосуванням у навчальному процесі нових педагогічних технологій. Технологія проблемного навчання не є новинкою в педагогіці. Проте в останні роки проблемний підхід є важливою складовою прогресивного пошукового методу навчання особливо при вивченні географії. Рушійною силою проблемного навчання є протиріччя між об'єктом та суб'єктом пізнання. Форми вираження навчальних проблем можуть бути різними, проте в їх змісті закладені потенційні можливості для виникнення проблемних ситуацій в процесі їх виконання. Отже, в ході проблемного навчання при викладанні транспортної географії викладач створює різні проблемні ситуації, навчає студентів вирішувати проблеми, формує у них уміння бачити протиріччя, вчить формулювати проблему. Виконуючи проблемні завдання, студенти отримують досвід творчої діяльності [2, с. 91]. На заняттях з транспортної географії вирішення реальних екологічних, економічних, природничих проблем сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів. Вони відображають потребу, допомагають оволодіти дослідницькими навичками, формують позитивні мотиви до вивчення географії. Найчастіше реальні проблеми носять краєзнавчий характер і вирішуються в групах.

Актуальним при викладанні транспортної географії є використання технологій інтерактивного навчання. О. С. Пометун виділяє такі групи технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [4, с. 31].

Технологія проектної діяльності студентів на заняттях з транспортної географії створює широкі можливості для розвитку особистості. Зміст

дисципліни має багаті можливості в плані використання проектної технології. Технології проектної діяльності вимагають від викладача особливої підготовки студентів, пояснення завдань, способів їх виконання, вимог до оформлення результатів. Результати проектної діяльності обговорюються при узагальненні курсу, які можуть проводитись у вигляді диспутів, конференцій, звітів.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя і громадянської активності в громадянському суспільстві і демократичній правовій державі. Це вимагає активізації навчальних можливостей студентів замість переказування абстрактної, готової інформації, відірваної від їхнього життя і суспільного досвіду. Заняття також повинні формувати у студентів основні пізнавальні та громадянські вміння, а також навички і зразки поведінки. Такі сучасні технології мають захоплювати студентів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям.

Висновок. Під час навчання, студентам потрібно мати можливість виробляти навички, напрацьовувати певні матеріали, обговорювати, ділитися думками. Адже тому, хто навчається, важливо побачити і почути конкретні приклади, що ілюструють, в який спосіб можна використати почуте, здобуте і засвоєне. Як результат, сучасні технології навчання готують студентів до використання отриманих знань та практичних навичок під час роботи (практична, контрольна робота) та вирішенні різних життєвих ситуацій. Використання педагогічних технологій, при викладанні транспортної географії, передбачає гарантований позитивний результат діяльності викладача, формування всебічно-розвиненої особистості студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики : Навчальний посібник. – Рівне : РЛГУ, 2009. – 233 с.
2. Методика и технология обучения географии / И.В. Душина та ін. – М. : ООО «Издательство Астрель», 2002. – 203 с.
3. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : Навчальний посібник / За заг. ред. С.П. Бондар. – Рівне, Редакційно-видавничий центр «Тетіс» Міжнародного університету «РЕГІ», 2010. – 200 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
5. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів : теорія і методика. – К. : Партнер, 1997. – 193 с.

Проскурня Н. Л.
студентка IV курсу
Научний керівник: **Москалик Г. Ф.**
доктор філософських наук
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського
м. Кременчук, Полтавська область, Україна

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вступ. Пам'ять – це дуже важлива підсистема в цілісній структурі психіки людини. Запам'ятовування може бути представлено кількома формами психічного відображення: образною, емоційною, словесно-логічною. У кожній з названих форм пам'ять має свої рівні. Початковим рівнем є короткочасна пам'ять, котра характеризується негайним запам'ятовуванням та відтворенням інформації, проте водночас і коротким її зберіганням. Наступний рівень – рівень оперативної пам'яті, завдяки якій процеси запам'ятовування, зберігання та відтворення є активними лише після досягнення власної мети діяльності суб'єкта. Нарешті, довготривала пам'ять забезпечує тривале зберігання закріпленого матеріалу [4, с. 13].

Кожному періоду дитинства відповідає свій особливий тип основної діяльності. Характер і рівень сформованості типів діяльності, спрямованих на відтворення суспільно вироблених здібностей, що послідовно змінюють одна одну, визначають зміст і особливості таких здібностей. Від характеру провідної діяльності залежать основні психологічні новоутворення (здібності) дитини в цей віковий період; в її формі з'являються і диференціюються нові види діяльності, виникають, формуються і перебудовуються окремі психічні процеси [1, с. 136].

Основна частина. У роботі з учнями початкової школи вчителі стикаються з проблемою обмеженого часу, тому доцільно на уроках використовувати такі прийоми і засоби, які сприяють швидкому запам'ятовуванню текстів.

Саме ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології навчання) цьому будуть сприяти найбільше. Науковці дають таке визначення ІКТ – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [3, с. 136].

Вимоги до організації навчального процесу в початковій школі визначаються відповідною методичною системою навчання кожного з

предметів початкової школи: математики, української та іноземних мов, природознавства, образотворчого мистецтва тощо.

Як зазначає О. Комар, до складу дидактичної системи, яка є єдиною цілісною функціональною структурою, орієнтованою на досягнення цілей навчання, входять такі елементи: мета, дидактичні принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчання [5, с. 6].

Мета і зміст початкового навчання визначені в Державному стандарті початкової загальної освіти, відповідних навчальних програмах з предметів початкової школи та підручниках.

Спеціально створені комп'ютерні середовища можуть за певним алгоритмом здійснювати аналіз дій дитини в тій чи іншій навчальній ситуації, порівнювати ці дії з набором варіантів дій, що є в базі даних і на підставі цього порівняння визначати рівень сформованості тих чи інших навичок дитини. З бази можливих варіантів будуть запропоновані завдання, зорієнтовані на найближчу зону розвитку дитини [2, с. 5].

ІКТ сприяють активізації сенсорно-перцептивної, а згодом і розумової активності дитини, тому ІКТ виступають в якості найголовнішої умови мимовільного запам'ятовування.

Запам'ятовуваний матеріал повинен викликати інтерес, емоції, особливо інтелектуальні почуття (здивування, задоволення від відкриття, захоплення, сумнів). Водночас діє загально психологічна закономірність щодо впливу емоцій на продуктивність діяльності: підвищують її тільки переживання середньої сили. Тому надмірно емоційний матеріал залишає в пам'яті дитини невиразні, аморфні вирази. Включення дитини у чим далі різноманітніші види діяльності, надання простору для її активності сприяє збереженню та використанню того, що вона запам'ятала. Засвоювані дитиною навички побутової діяльності та самообслуговування легко руйнуються при порушеннях звичного режиму організації дитячої життєдіяльності, тому дорослий повинен забезпечити їх стабільність [7, с. 105].

Провідну роль у психологічних дослідженнях розвитку пам'яті в молодшому шкільному віці відіграє експеримент. Експеримент є одним з основних методів наукового психологічного дослідження. На відміну від спостереження, експеримент передбачає активний вплив дослідника на досліджувані психічні явища через окремі керовані і контрольовані дослідником чинники [6, с. 51].

Дослідження особливостей розвитку пам'яті за допомогою інформаційно-комунікативних технологій в молодшому шкільному віці можливо здійснити за допомогою наступних методик: «Запам'ятовування десяти слів», «Довгострокова

пам'ять», «Піктограма», «Асоціації», «Запам'ятовування геометричних фігур», «Запам'ятовування слів», «Запам'ятовування чисел» тощо.

У дипломній роботі плануємо представити матеріали з дослідження пам'яті за допомогою інформаційно-комунікативних технологій у дітей молодшого шкільного віку; коректувально-розвиваючу роботу, проведену з тими дітьми, в яких були низькі показники за результатами дослідження. Також плануємо представити результати діагностики дітей після проведеної коректувально-розвиваючої роботи.

Висновки. Отже, використання в молодшій школі інформаційно-комунікативні технології є доцільним, адже при цьому відбувається цілеспрямований розвитку пам'яті. Дитині треба допомагати запам'ятовувати, її треба учити контролювати правильність запам'ятовування. Мабуть, це є одним з головних чинників комфортного перебування дитини в школі, готовність до учбової діяльності, до постійних розумових навантажень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М. : ЧеР, 1998. – 816 с.
2. Даниленко О.В. Повышение эффективности процесса усвоения учебного материала младшими школьниками в условиях компьютеризации обучения : автореф. дис. канд. пед. Наук : 13.00.01/ О.В. Даниленко ; Моск. открыт. пед. ун-т. – М., 2000. – 17 с.
3. Досяк І.М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1–4 класи : [Посібник для вчителя] / І.М. Досяк. – Х. : Основа, 2007. – 160.
4. Зінченко П.І. Пам'ять і її розвиток / П.І. Зінченко, Г.В. Рєпкіна. – К. : Знання, 1965. – 48 с.
5. Комар О.В. Інтерактивні технології – технології співпраці / О.В. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–7.
6. Маргулис Е.Д. Психолого-педагогические основы компьютеризации обучения / Е.Д. Маргулис. – К. : Радянська школа, 1987. – 177 с.
7. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей /Л.В. Черемошкина. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.

Ярославцева М. І.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ КОНСТРУЮВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із засобів виховання та навчання дітей дошкільного віку вчені (М. Поддяков, О. Запарожець, З. Ліштван, А. Давидчук та інші) вважають практичні дії з предметами різної форми та величини. Їх наукові студії довели, що в процесі такої діяльності в дітей розвиваються розумові здібності, творча уява, ініціатива, воля, самостійність, загострюється спостережливість [6].

Існує думка, що якщо приділити достатню увагу формуванню лише спеціальних умінь – читати, рахувати й писати ще в дошкільному віці, то проблем із навчанням у школі не буде. Але спостереження спеціалістів свідчать, що дитина, яка усе це вміє, часто під час навчання в школі швидко втомлюється, починає відставати від однолітків і взагалі втрачає інтерес до навчання. Причина цих проблем у тому, що у дитини не розвинена здатність самостійно мислити, аналізувати, порівнювати предмети та явища, планувати свою діяльність. Тому в дошкільному віці дуже важливо приділити увагу не лише формуванню спеціальних умінь читати, рахувати й писати, але й створенню умов для формування здатності емоційно реагувати на навколишній світ, міркувати, планувати власну діяльність, доводити роботу до кінця. Конструктивна діяльність якраз і дає змогу створити відповідальні умови [2].

В Програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» визначено, що заняття з конструювання спрямовані на розвиток творчої активності, ініціативності, образного мислення, уяви і світу фантазії, збереження і творення краси. Для дітей молодшої групи, згідно чинної програми, пропонується така тематика занять з конструювання: гірка з драбиною, коротка і довга доріжки, широка і вузька доріжки, меблі для ляльок, будиночок, огорожа, ворота тощо; для дітей середньої групи: міст, ворота, башта, міст через Дніпро, Золоті ворота, симетрична огорожа, гараж, наша вулиця Хрещатик.; для дітей старшої групи: вантажівка, фургон, автомобіль, гараж із двома в'їздами для різних за розміром машин, міст, будинок, вулиця, літак, аеродром, театр, палац спорту [4, с. 108].

М. Поддяков визначив, що конструктивна діяльність – це практична діяльність, яка спрямована на отримання певного, раніше задуманого реального продукту, який відповідає його функціональному призначенню [6].

Аналізуючи педагогічні дослідження відомих вчених (В. Космінська, З. Ліштван, Л. Парамонова, М. Поддяков, А. Давидчук та ін.) можна дійти висновку, що спостерігається позитивний вплив конструювання на оволодіння загальними способами дій у різних видах діяльності, зокрема на розвиток і вдосконалення зорово-моторної координації. Навички, отримані на заняттях з конструювання, сприяють моральному вихованню дітей. Вони вчать поважати дорослих та однолітків, ділитися матеріалами, допомагати один одному, вирішувати проблемні ситуації спільними зусиллями. Усе це свідчить про величезні розвивальні можливості конструктивної діяльності [5].

В процесі цілеспрямованого навчання конструюванню здійснюється розумове, моральне, естетичне та трудове виховання дітей, розвивається вміння дітей аналізувати предмети навколишнього світу, самостійність мислення, творчість, художній смак, формуються цінні якості особистості (цілеспрямованість, наполегливість в досягненні мети, тощо), що дуже важливо для підготовки дітей до школи [1].

Конструювання більше, ніж інші види діяльності, сприяє розвитку технічних здібностей дітей, що дуже важливо для всебічного розвитку особистості дитини [6].

Творчі завдання з конструювання спонукають дітей до використання вже набутих знань та навичок, їх практичного застосування, пошуку нових способів використання, тобто є дієвим способом розвитку здібностей дітей дошкільного віку. Вони сприяють розвитку винахідливості, кмітливості, спостережливості, вміння планувати свої дії, бачити можливості перетворення предметів, шукати найоптимальніші розв'язання [3].

Отже, процес конструювання має позитивний вплив на формування особистості дитини, плідно впливає на різнобічний розвиток особистості.

У процесі конструювання дитина розвиває дрібну моторику, образне мислення, уяву і активне мовлення, адже усі дії дитина супроводжує мовою, збагачуючи свій словник та вдосконалюючи граматичну структуру власного мовлення. Усе це дозволяє розглядати процес конструювання як могутній засіб формування особистості дитини дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. Конструювання як засіб розвитку творчості дошкільнят / І. Біла // Дошкільне виховання. – 2010. – № 5. – С. 10–11.
2. Горбатих В. Розвивальний потенціал конструкторсько-будівельної діяльності / В. Горбатих // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2009. – № 6. – С. 66-67.
3. Демидова Ю. Формування пізнавальної самостійності в конструктивній діяльності / Ю. Демидова // Палітра педагога. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
4. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. Проекту : О.В. Проскура Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
5. ЛЕГО-конструювання : Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку / Т.В. Пеккер, Н.М. Голота, О.П. Терещенко, І.Ю. Резніченко, схвал. ком. з дошк. пед. та псих. наук.-метод. ради з питань освіти МОН України, 2010. – С. 3.
6. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота, Л.А. Янщур / ред. Г.В. Сухорукова. – К., Слово. – 2010. – 374 с.

СЕКЦІЯ 7. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Рень Л. В.

доцент кафедри соціальної педагогіки

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Тараса Шевченка
м. Чернігів, Україна*

ДО ПИТАННЯ ПРО ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку нашої держави декларується, що система освіти в країні повинна сприяти появі можливостей не тільки для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін, але й розповсюдженню знань, розширенню доступу населення до усіх рівнів освіти. Тому проблема дистанційної освіти та навчання на часі і відповідає потребам сьогодення. Запровадження дистанційної освіти передбачено Концепцією національної програми інформатизації, яка вимагає значних досліджень у галузі освіти, методах щодо поліпшення та удосконалення рівня знань майбутніх спеціалістів.

Згідно з енциклопедією освіти [1], дистанційне освіта – це різновид освітньої системи, у якій використовуються переважно дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу, або одна з форм отримання освіти, за якою опанування тим чи іншим її рівнем або тією або іншою спеціальністю (напрямом підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації) здійснюється у процесі дистанційного навчання. Дистанційне навчання – це форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально, тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, коли учасники територіально перебувають за межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою.

У статті 49 Закону «Про вищу освіту» (від 1.07.2014 р.) йдеться про те, що навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами:

- 1) очна (денна, вечірня);

2) заочна (дистанційна).

Також зазначається, що форми навчання можуть поєднуватись.

У Законі «Про вищу освіту» (від 17.01.2002 р.), що втратив чинність, у статті 42 визначалися також форми навчання: 1) денна (очна); 2) вечірня; 3) заочна, дистанційна; 4) екстернатна.

Тому наразі під дистанційним навчанням слід розуміти новий ступінь заочного навчання, яка включає застосування новітніх інформаційних технологій за посередництва використання персональних комп'ютерів, відео та аудіотехніки. Разом з тим, реалії сьогодення, розповсюдження інформаційних технологій, дають можливість застосовувати елементи дистанційного навчання і для студентів денної форми, що є вимогою часу.

На сайті Міністерства освіти і науки України представлено гіперпосилання на 31 офіційний сайт навчальних закладів, що надають дистанційну освіту. Певні здобутки у цій галузі є у Києві та Харкові. А між тим дистанційне навчання через Інтернет є системою технологій, яка дозволить залучити широкі кола зацікавлених осіб до вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін у зручній для них формі і в часових рамках без будь-яких обмежень.

Дистанційне навчання від традиційних форм відрізняють гнучкість та можливість займатися у зручній для себе час, у зручному місці і темпі. Стратегією дистанційного навчання можна вважатися максимальне покращення освіти при мінімальних витратах за умови, що отримані знання не гірші за аналогічні знання, отримані за допомогою інших методик навчання.

Деякі науковці [2] приходять висновку, що дистанційна освіта може бути найбільш пріоритетною методикою освіти і буде включати в себе найкращі характеристики та показники сучасних навчальних принципів та трактувань того, як має відбуватися навчальний процес.

Разом з тим, організовуючи дистанційне навчання, слід усвідомлювати виклики, що стоять перед учасниками даного процесу:

- комп'ютерно-технологічна проблема. На сучасному етапі існує велика кількість вільно розповсюджуваних систем управління навчанням, на основі яких формуються системи дистанційного навчання при ВНЗ. Це такі системи – Moodle, JoomLMS, ATutor, Open ACS та ін. Усі вони мають однієї ті ж педагогічні засоби – електронні підручники, практикуми, форуми, чати, обмін файлами, оголошення, тести для самоперевірки, підсумкові тести та ін. Деякі університети також розширюють можливості базових систем, унаслідок чого вони набувають нового функціоналу – електронний деканат, віртуальна аудиторія, модуль смс-повідомлень. Деякі університети застосовують технологію медіавікі – створення масиву статей, які допомагають студентам

колективно працювати над питанням, що виходить за межі навчальних курсів. Окреслені особливості, що просто необхідні для дистанційного навчання, потребують подальшого опанування фахівцями ВНЗ, оскільки такий досвід не набув широкого розповсюдження;

- надзвичайно важливим завданням для кожного викладача є створення якісних сучасних інформаційно-освітніх ресурсів, уміння ними користуватися. При розробці навчально-методичного забезпечення для електронного навчання слід виходити з того, що воно повинне: забезпечити максимально можливу інтерактивність між викладачем та студентом; забезпечити зворотній зв'язок між студентом та навчальним матеріалом; надавати можливість групового навчання.

Варто пам'ятати, що застосування дистанційного навчально-методичного курсу в оболонці електронного навчання ефективно у разі дотримання певних вимог:

- наявний практично миттєвий зворотній зв'язок;
- реалізована можливість швидкого пошуку необхідної довідкової інформації;
- наявні демонстраційні приклади;
- вбудовані засоби контролю та самоконтролю (система тестування).

Електронний навчальний курс повинен складатися з інтегрованих модулів (вузлів):

- відомості про курс (робоча програма курсу);
- теоретичні відомості (ключова слова, базові дефініції, конспекти лекцій, презентації);
- практикуми (матеріали практичних занять, лабораторних робіт);
- контроль знань, типові тестові завдання, екзаменаційний матеріал);
- словники (терміни, аббревіатури);
- вузол студента (ідентифікаційні відомості, анкетні дані, робочий зошит, моніторинг);
- рекомендована література;
- пошуковий вузол;
- консультаційний вузол.

Модулі мають бути пов'язані між собою за допомогою технології гіпертексту.

Використання оболонок, куди вбудовуються електронні навчальні курси, сприятиме забезпеченню права інтелектуальної власності викладачів;

- наявність деяких дисциплін, вивчення яких відбувається у тренінговій формі, тобто постає проблема взаємодії викладача та групи, можливість

взаємодіяти зі студентами в синхронному режимі. Найкращим варіантом синхронної взаємодії може бути вебінар як спосіб організації зустрічей онлайн, формат проведення семінарів, тренінгів за допомогою Інтернету. Якщо асинхронний режим певною мірою зараз застосовується, зокрема обмін файлами, електронне листування, то можливості застосування синхронного чи вміння його організувати суб'єктами навчання викликає ряд питань;

- можливість доступу до комп'ютерних технологій студентів. Серед студентів є такі, що не мають доступу до Інтернету, нових інформаційних технологій;

- дистанційне навчання передбачає високий рівень оволодіння студентами навичками самостійної роботи, самоорганізації;

- відпрацювання культури й етики взаємодії в мережі, правил поведінки, наявність навичок ділового листування, так званий мережний етикет (сететикет).

Дистанційне навчання в ідеалі має формувати освітнє середовище, у якому забезпечені три основні режими – асинхронного спільного навчання, синхронного спільного навчання і самоосвіти. Викладачі мають бути забезпечені повним набором засобів для створення й актуалізації курсів на всіх рівнях організації процесу навчання.

Вважаємо, що дистанційне навчання може стати суттєвим доповненням до традиційних аудиторних занять, а аж ніяк не замінити їх. Сучасні інформаційні технології змінюють шлях до засвоєння змісту освіти, але не можуть змінити сам процес отримання освіти. Нині у суспільстві чітко окреслюється перехід до відео, різноманітних Інтернет-ресурсів та інших електронних засобів навчання, а це вимагає від викладача та студента нових умінь навчати та вчитися, використовуючи новітні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Лукін В.Є. Взаємозв'язок та взаємозалежність понять «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання» / В.Є. Лукін, А.А. Каленський, В.В. Вишняков // Нові технології навчання. – 2010. – Вип. 61. – С. 35–38.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції

**«ПСИХОЛОГІЯ І ПЕДАГОГІКА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ
РОЗВИТКУ НАУК: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ»**

18-19 грудня 2015 р.

м. Одеса

Видавник – ГО «Південна фундація педагогіки»
Поштова адреса редакції: 65001, Одеса 1, а/с 247
www.pifp.org.ua, tel: +38 099 431 12 14
Підписано до друку 21.12.2015 р. Здано до друку 22.12.2015 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк лазерний. Ум.-друк. арк. 7,44.

Тираж 50 прим. Зам. № 2212-15.