Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

Педагогічний факультет

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ

кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

№ 30

Івано-Франківськ

2018

УДК 37.0(477.86)
ББК 74.58 (4 Укр)

Друкується відповідно до рішення
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(протокол № 7 від 31 січня 2013 р.)

Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика. Івано-Франківськ, 2018. № 30. 136 с.

Матеріали випуску включають публікації магістрантів і аспірантів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» та медичного національного університету м. Івано-Франківська з актуальних питань теорії та практики навчання і виховання у різних типах навчальних закладів.

Редколегія випуску:

Голова редколегії:
Завгородня Т.К., доктор педагогічних наук, професор.

Члени редколегії:
відповідальний редактор Стражнікова І.В. - доктор педагогічних наук, професор
Єгорова І.В. - кандидат педагогічних наук, доцент
Прокопів Л.М. - кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

Смик Іванна. Мовні дидактичні ігри як ефективний метод підготовки майбутніх фахівців ЗВО

Ладичка Софія, Чопик Ю.С. Зовнішні чинники, які впливають на процес навчання студентів першого курсу медичного університету

Федоришин Ганна. Формування правової культури майбутніх викладачів ЗВО в історико-педагогічній літературі

Остафійчук Іван. Проблеми ґендерної політики у вищих закладах освіти України та країнах Західної Європи

Чорна Марія, Салига Н.М. Підготовка майбутніх викладачів ЗВО до організації роботи зі студентами у сфері дозвілля

Глібчук Іван. До проблеми визначення структури формування мовленнєвої культури майбутнього юриста

Чурій Соломія. Лабораторна робота як форма організації розумової самостійності студентів-хіміків

Луканюк Іванна, Салига Н.М. Проблема формування культури спілкування майбутніх викладачів ЗВО як предмет науково-педагогічних досліджень

Нірода Михайло, Салига Н.М. Педагогічна практика в літніх оздоровчих таборах як фактор формування комунікативної компетентності майбутніх учителів фізкультури

Ленько Вікторія. Критерії і компоненти готовності майбутнього викладача хімії до професійної діяльності засобами інноваційних технологій навчання

Качаліна Аліна. Педагогічні умови готовності студентів природничих спеціальностей до науково-дослідницької роботи

Корчига Євгенія, Прокопів Л.М. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів ВНЗ
засобами інноваційних технологій

Гаврилюк Марія, Ковальчук В.М. Формування естетичної культури майбутнього викладача

Судук Наталія, Прокопів Л.М. Сутність навчальної мотивації в психолого-педагогічній літературі

Яцишин Діана. Проблема педагогічної свідомості
у науковій літературі

Орловський Ігор, Ковальчук В.М. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього викладача

Терлецька Христина. Особливості синдрому емоційного вигорання у студентів закладів вищої освіти

Кулик Соломія, Макаревич Олеся, Чопик Ю.С. Адаптація абітурієнтів у перші дні навчання в закладах вищої освіти

Олексюк Галина, Завгородня Т.К. Прийоми педагогічного впливу як складова методу

Григорак Віта, Максименко Н. Б. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови в умовах становлення Нової української школи

Бей Ірина. Проблемна лекція як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів факультетів іноземних мов

Проців Роксолана. Екологічна свідомість майбутніх викладачів: дефінітивно-понятійна сутність

Кабанець Наталія. Проблема невербальної комунікації у тифлопсихології та тифлопедагогіці

Романюк Л. Сучасні тенденції виникнення неблагополучних сімей

Шидивар Ілона. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку

Павлюк Надія, Стражнікова І.В. Суть і структура комунікативної компетентності

Молчан Владислав. Уроки фізичного виховання як важливе джерело розвитку і здоров'я дітей

Ябчанка Руслана, Стражнікова І.В. Поняття «інноваційні технології» та критерії готовності майбутнього викладача до інноваційної педагогічної діяльності

Лущ Ольга. Діагностика детермінант агресивності підлітків як умова підвищення компетентності спеціаліста

Іванна Смик
(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівн. – д.пед.н., професор І.В.Стражнікова)

Мовні дидактичні ігри як ефективний метод підготовки майбутніх фахівців ЗВО

Явище гри упродовж усієї історії людства привертало увагу вчених: філософів, соціологів, психологів та педагогів. Зокрема, філософсько-культурологічні та педагогічні підходи до гри відображені у мислителів минулого (Арістотель, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Дж. Локк, Я. Коменський, Г. Сковорода та ін.).

Оцінку ігрової діяльності та значення гри в різних педагогічних аспектах розглядали у своїх працях С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Психологічні особливості гри розкриті у дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та інших вчених.

Наукові розвідки засвідчують, що дидактична гра має багато різновидів, однак їх спільними характеристиками є елементи власне гри. Численні теорії та концепції ігрової діяльності визначають дидактичну гру як:

– провідний (практичний) вид діяльності протягом життя;

– метод та форму активного навчання;

– засіб активізації пізнавальної діяльності учнів (студентів);

– цілісну, самостійну (ігрову) технологію;

– складову (елемент) іншої технології;

– різновид практичного заняття або його частини тощо.

Прагнення викладачів активізувати пізнавальну діяльність студентів або сприяти її підвищенню призвело до появи методів активного навчання. В учбовому процесі у неприхованому вигляді проявляються три види активності: мислення, дія та мовлення; у прихованому ще один – емоційно-особистісне сприйняття інформації. В залежності від типу використовуваних методів активного навчання може реалізуватися один із видів, або їх поєднання. Ступінь активізації студентів розглядається в залежності від того, які і скільки з чотирьох видів активності студентів проявляються на занятті.

Конкретні форми організації навчального процесу – це лише застосування загальних форм відповідно до конкретної дидактичної мети й завдань. Колективна форма навчання – принципово нова форма навчання в сучасній освіті. Пошук інновацій у формах навчання привів до появи нестандартних занять, серед яких одним з найбільш поширених є, зокрема дидактична гра. Унікальність цієї організаційної форми навчання й виховання в одночасній

реалізації трьох факторів розвитку творчого стилю діяльності: проблематизації, рефлексії, діалогу, спільна дія яких і складає механізм розвитку особистості, але за умови самовизначення в проблемних ситуаціях, самостійної постаноки цілей та їх здійснення в умовах вільного вибору засобів. Адже необхідність діяти в рамках раніше заданої ролі, природно, накладає певні обмеження на свободу мовленнєво мислительних дій педагогів, а також на можливість самореалізації та не впливає на формування повноцінної комунікації між партнерами. Це зумовлено тим, що спілкування за своєю природою діалогічне. Колективна взаємодія є основою комунікативно-ігрових прийомів навчання. Звичайно, добираючи ту чи іншу форму навчання, викладачам доводиться враховувати цілий ряд чинників: її вплив на розвиток особистості, дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу, власний досвід тощо. Одна й та ж форма навчання може мати різну модифікацію й структуру залежно від завдань та методів навчальної роботи.

Під час проходження практики експериментальним шляхом підтверджено, що під час дидактичної гри у студентів активізуються усі види активності, а ступінь засвоєння навчального матеріалу становить до 90%. Тому, можна стверджувати, що дидактична гра є однією з унікальних форм проведення заняття. Без сумніву вона дозволяє зробити роботу студентів цікавою та захоплюючою. Умовний світ гри робить монотонну діяльність з запам’ятовування, повторення, закріплення або засвоєння інформації позитивно забарвленою. Завдяки емоційності гри активізуються усі психічні процеси і функції студентів. Дидактична гра може слугувати своєрідною практикою для використання знань, отриманих і на занятті, і під час виконання самостійної роботи студентів.

Дидактична гра – це вид учбових занять, що організовані у вигляді учбових ігор, які реалізують низку принципів ігрового, активного навчання та відрізняються наявністю правил, фіксованою структурою ігрової діяльності та системи оцінювання, є одним із методів активного навчання (В. М. Кругліков) [7].

Аналіз наукових праць дає змогу виокремити основні функції дидактичної гри: *спонукальну* (викликає інтерес у студентів), *комунікативну* (особистісна взаємодія та спілкування майбутніх фахівців у системі «студент-студент» і «викладач-студент»), *самореалізації* (кожен учасник гри реалізує свої можливості), *розвивальну* (розвиток пізнавальних здібностей та інших якостей), *діагностичну* (рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, рівень творчості), *розважальну* (отримання задоволення), *корекційну* (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутнього фахівця) [6, с. 184-185].

Найсуттєвішим моментом дидактичної гри має бути збереження її своєрідності як ігрової діяльності в межах навчальної, що створює можливості для максимального виявлення самостійності, ініціативи, активності і творчості. Ігрове моделювання розкриває простір для пошуку самостійного розв'язання професійного завдання, корекції цього процесу. За допомогою гри відбувається перехід навчальної діяльності у навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють виявленню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дає змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо для розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності. Тому особливу увагу необхідно звертати на такі ознаки гри: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис ситуацій та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання.

При цьому основними умовами проведення дидактичної гри є: 1) наявність у педагога певних знань і вмінь стосовно дидактичної гри; виразність проведення гри; 2) необхідність включення в гру педагога як учасника, як керівника, який має забезпечити поступальний розвиток гри відповідно до навчальних і виховних завдань, але при цьому без тиску на гравців, виконуючи другорядну роль, спрямовуючи гру в потрібне русло; 3) оптимальне співвідношення цікавості й навчання; 4) засоби й способи, що підвищують емоційне ставлення до гри, розглядати не як самоціль, а як шлях до виконання дидактичних завдань; 5) між викладачем і студентами має бути атмосфера взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри й співпереживання; 6) наочність, що використовується в дидактичній грі, має бути простою й інформативною [5, с. 156].

Не варто залишати поза увагою й те, що характер навчальної дисципліни та особливості тем, що вивчаються студентами, визначатимуть вид дидактичної гри, кількість учасників, способи її проведення та обговорення гри.

Педагогічна цінність гри полягає у:

- стимулюванні до навчання;
- активізації психічних процесів учасників: увага, запам'ятовування, спостережливість, кмітливість, інтерес, сприйняття, мислення, тощо);
- застосуванні знань у різноманітних ігрових умовах;
- здійсненні самостійного пошуку знань;
- активізації різноманітних розумових процесів;

- підвищенні емоційної радості студентам;
- формуванні правильних взаємовідносин між студентами;
- вихованні колективізму;
- художньому вихованні (вдосконалення рухів, виразності мовлення, розвиток творчої фантазії, яскрава проникліва передача образу);
- виконанні аналітичної та синтетичної діяльності;
- підведенні до узагальнення та класифікації;
- навчанні студентів долати різноманітні труднощі у їх розумовій і етичній діяльності, тощо [1].

А для того, щоб дидактична гра пройшла вдало, слід дотримуватися таких вимог до її проведення:

- ✓ відповідність теми гри та цілей заняття;
- ✓ чіткість і визначеність мети та спрямованості гри;
- ✓ значущість ігрового результату для учасників і організаторів гри;
- ✓ відповідність змісту гри характеру вирішуваного завдання;
- ✓ спроможність виконувати ігрові дії за їх видами, характером складності;
- ✓ стимулюючий характер гри;
- ✓ точність і однозначність правил гри та обмежень;
- ✓ об'єктивні критерії оцінювання успішності ігрової діяльності студентів;
- ✓ адекватні способи контролю та оцінювання перебігу та результату гри;
- ✓ сприятливий психологічний клімат стосунків;
- ✓ простір для особистої активності та творчості;
- ✓ обов'язковий елемент змагання між учасниками гри навичок [3].

Прийнято розрізняти два основні типи ігор: ігри з фіксованими правилами й ігри з прихованими правилами. Прикладом ігор першого типу є більшість дидактичних, пізнавальних і рухливих ігор, сюди також відносяться розвивальні інтелектуальні, музичні , ігри-забави, атракціони. До другого типу відносяться сюжетно-рольові ігри. Правила в таких іграх не є чіткими. Вони – у нормах поведінки відтворюваних героїв.

Варто зазначити, що розповсюдження спроб застосування ігрових технологій має свої позитивні та негативні сторони, і, відповідно, своїх прихильників і противників. З'явились дві протилежні тенденції їх осмислення: *позитивна* – підтверджує можливості педагогічних ігор як інструменту формування особистості фахівця та активізації навчального процесу і *негативна* – яка пов'язана з недостатньо глибоким розумінням сутності дидактичної гри як педагогічного явища (основне в якій – не зовнішня форма, а складні психолого-педагогічні чинники, що діють у сукупно з нею) [4, с. 222].

Поняття «мовна гра» є міждисциплінарним, розглядається рядом гуманітарних наук – психологією, літературознавством, лінгвістикою,

методикою навчання мови. Поняття «мовна гра» ввів австрійський учений Л. Вітгенштейн, який розумів мовні ігри як «компонент діяльності, або форму життя» [2].

Оволодіти граматичною будовою мови означає: навчитися правильно вживати відмінкові закінчення слів, дієслівні форми та їх видозміни, суфікси, префікси; узгоджувати іменники з іншими частинами мови за родом та числом; правильно будувати речення, дотримуючись відповідного порядку слів у ньому; вживати прийменники, сполучники; будувати складносурядні й складнопідрядні речення.

Під час обстеження мовлення студентів науковцями було виділено найтиповіші помилки:

1) Граматичні помилки у словотворі.

2) Граматичні помилки в словозміні:

а) неправильне вживання відмінкових закінчень іменників;

б) відмінювання невідмінюваних іменників;

в) неправильне вживання роду іменників;

г) вживання іменників, що мають тільки однину, в множині, а тих, що мають тільки множину, в однині;

д) неправильне вживання дієслівних і дієприкметникових форм, займенників, числівників;

е) неправильне вживання прийменників в, на, у, під, між, біля.

3) Структурна несформованість речення.

4) Пропущення або неправильне вживання службових частин мови (аграматизми повною мірою можуть бути виправлені завдяки спеціально організованому навчанню).

У корекційний процес необхідно включати заняття з формування лексико-граматичних категорій. Дані заняття рекомендують переважно проводити з одним або кількома студентами (1-4) однакового рівня мовленнєвого розвитку.

Ігри та вправи на засвоєння граматичної будови мови включають у зміст занять з формування звукової сторони мови та занять з розвитку мовлення і з використанням художньої літератури.

Під час проведення фронтальних та індивідуальних занять під час проходження практики ми намагались добирати цікавий змістовий матеріал, створючи проблемні мовленнєві ситуації, вирішення яких сприяє граматико-орфографічній пропедевтиці знань майбутніх викладачів ЗВО.

Також на заняттях з формування лексико-граматичних категорій навчали студентів:

- ✓ правильно будувати прості, складні речення;

- ✓ спостерігати зв’язок слів у словосполученнях і реченнях;
- ✓ поширювати речення другорядними і однорідними членами.

Зокрема, на філологічному факультеті навчання здійснюють на основі мовних зразків, застосовуючи метод моделювання. У процесі корекційної роботи використовують тренувальні вправи, призначених для формування граматичних навички на лексичному матеріалі.

Пропонуємо систему граматичних вправ, які можна використовувати на заняттях, що 1) відповідає природі мовленнєвої діяльності, наближається до параметрів мовленнєвих актів; 2) забезпечує високий рівень автоматизму всіх операцій. Водночас Форми проведення граматичних вправ, їх технології мають відповідати психологічним, фізіологічним і віковим особливостям студентів. Тому, для вправ з метою їх ознайомлення з новими граматичними одиницями, добирається добре відомий лексичний матеріал, а нові слова включаються лише в ті граматичні конструкції, якими вони володіють впевнено. При цьому треба дотримуватися послідовності вправ, адже на заняттях вивчаються граматичні конструкції та форми тільки на практиці, граматична термінологія не застосовується. Проте використовуються деякі лінгвістичні терміни (слова — предмет, дія, ознака, помічник тощо), а відтак засвоєні значення даних слів застосовуватимуться ними в самостійному мовленні.

Таким чином, систематична робота над аграматизмами розвиває у майбутніх викладачів ЗВО слухову увагу, привчає прислухатися до мовлення співрозмовника та свого власного.

Мета всіх мовних вправ — формування і удосконалення культури мовлення.

Так, зокрема актуальність дидактичної гри під час формування професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО полягає в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробовувати власне «Я» на професійну належність, удосконалювати професійну комунікативну компетентність під час вивчення таких комунікативно зорієнтованих дисциплін, як «Ділова українська мова», «Методика викладання української мови». Викладачі-практики вважають, що гра дозволяє перетворити серйозну інтелектуальну діяльність у яскраве видовище, свято знань, захоплююче змагання.

Отже, сучасна дидактика вищої школи звертається до ігрових форм навчання, бо вбачає в них можливості ефективної взаємодії викладача й студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності, неудаваної цікавості. Рольова гра має на меті досягнення начальних цілей, характеризується активністю, динамічністю, колективністю, емоційністю, проблемністю, самостійністю, конкурентністю

пізнавальної діяльності студентів. Цінність методу використання дидактичних мовленнєвих ігор на заняттях за професійним спрямуванням полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Дидактична задача реалізується протягом всієї гри через здійснення ігрової задачі, ігрових дій, а підсумок її вирішення знаходиться у фіналі. Тільки при цій умові дидактична гра може виконати функцію навчання і разом з тим буде розвиватися як ігрова діяльність.

Тому, цілі дидактичних ігор при навчанні у вищій школі, як правило, пов'язані з активним застосуванням отриманих знань, наприклад, в змаганнях з написання викладів з гуманітарних наук, при розв'язанні кросвордів при вивченні будь-якої дисципліни, «подорожі» по історичних педагогічних стежках тощо. Перспективним є використання дидактичних ігор в умовах активного вивчення мови, коли при використанні методів «занурення» у мовне середовище студенти отримують різноманітні рольові функції. Поєднання принципів змагальності, соціального співробітництва і взаємодії, зацікавленості як в процесі, так і в результаті робить можливим суттєвий прогрес у формуванні культури мовлення студентів. При чому цей успіх настільки великий і загальновизнаний принцип рольових функцій при «зануренні», що може вважатися візитівкою сучасних дидактичних ігор.

«Занурення» у мовне середовище являє собою характерний приклад використання дидактичних ігор для двоєдиної мети: навчання певної дисципліни в умовах моделювання (імітації) певних соціальних ситуацій. В якості інших прикладів можна привести рольові ігри-конференції, рольові ігри, дискусії на актуальні для сучасного суспільства теми: екології, демографії, міжнаціональних відносин, реформування освіти і т. д. Ігровий момент, пов'язаний, зокрема з різними ролями, які доручають одному студентові, робить можливим практичне освоєння різних сторін явища, різних точок зору, що виникають у дискусіях, при достатньо глибокому вивченні будь-якої проблеми.

Абсолютна актуальність використання дидактичних ігор досягається при використанні наочності при аналізі проблемних питань, а в кінцевому результаті – усвідомлене, всебічне формування світогляду молодої людини, зокрема й культури мовлення майбутнього викладача ЗВО. А сучасному викладачеві необхідні гнучкість і нестандартність мислення, уміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Це потребує належної підготовки: він має орієнтуватися в інноваційних процесах сучасної освіти, розуміти необхідність перебудови технології мовної підготовки, використання інтерактивних та імітаційних форм і методів навчання мови, нових підходів до змісту й структури заняття, добору ефективних засобів навчання тощо.

Педагогічна діяльність, основою якої є мовленнєва діяльність, – це база всього освітнього простору, і від якості мовлення вчителя/викладача, способів його презентації залежить ступінь освіченості й рівень сформованості мовної особистості студента.

Розроблена технологія мовленнєвої підготовки майбутнього викладача ЗВО ґрунтується на взаємодії і взаємозумовленості визначених мети, змісту, форм і методів навчання, спрямованих на формування й активізацію комплексу знань та умінь, мовленнєвої культури, творчого мислення та стимулювання мовленнєвого самовдосконалення. Виявлено позитивний вплив активно-творчих методів – дискусії, рольових ігор, змодельованих ситуацій, пошукових завдань тощо – на збагачення знань студентів, на якість їх прояву у мовленнєвій та педагогічній діяльності, а також на формування позитивної мотивації студентів щодо вдосконалення власної мовленнєвої культури.

Отже, система педагогічної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти повинна бути спрямована першочергово на розвиток професійної комунікативної компетентності. Комунікативна спрямованість дисциплін, орієнтація на реалізацію принципів особистісно зорієнтованого навчання спонукають до перегляду теоретичних засад формування професійно-комунікативних навичок фахівців. Таким чином, проблема формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів засобами дидактичної гри набуває актуальності. Саме тому гра повинна зайняти в практиці навчання належне місце, бо на відміну від традиційних засобів вона більшою мірою орієнтована на формування самостійності, винахідливості, соціальних якостей особистості, які є вимогою часу.

Список використаних джерел

1. Бахтирцева Н. Е. Игровая деятельность в обучении. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://festival.1september.ru/articles/500198/

2. Вітгенштейн Л. Філософські дослідження. *Вибрані філософські роботи*. Ч. 1. М, Гнозис, 1994.

3. Кузнецова В.И. Игровая деятельность как средство обучения. *Електронний ресурс.* Режим доступу: http://globalteka.ru/books/doc_view/13042--------.raw?tmpl=component

4. Москалюк О.І Дидактична гра як ефективний метод підготовки фахівців соціальної сфери. *Вісник ЛДУ ОБЖ*. 2016. № 13. С. 221-225.

5. Сергієнко Л.В. Дидактична гра як форма навчання в системі професійної освіти. *Освіта Луганщини*. 2009. № 1. С. 152-159.

6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: *навчальний посібник*. К.: «Академвидав», 2006. 352 с.

7. http://confesp.fl.kpi.ua/node/1158

Софія Ладичка
(студентка 1 курсу, лікувальна справа, медичний факультет,
Івано-Франківський національний медичний університет)
Ю.С. Чопик
(Наук.керівн. – к. пед. наук, старший викладач)

Зовнішні чинники, які впливають на процес навчання студентів першого курсу медичного університету

«Gaudeamus igitur,
juvenes dum sumus…»

Студентство – це найщасливіший час. Звісно, зі своїми труднощами. Очі абітурієнтів будуть, то спалахувати зацікавленим вогнем, то перелякано бігати по аудиторії під час складного екзамену. Хоч раз, але все ж таки вони спробують підготуватися до іспиту за одну ніч. Будуть тримати білет, на питання якого, здавалось на перший погляд, не знають відповідей, але при цьому закликають всі клітини головного мозку згадати хоч щось, аби не почути те, від чого кров холоне - «На перескладання!». Відчують солодкий присмак перемоги, коли доведуть справу до кінця не маючи за спиною хвостів.

Після проведення одинадцяти років за шкільною партою, здачі ЗНО та отримання такого бажаного атестату, абітурієнтам здається все найскладніше вже позаду. Але ні, вони опиняються перед дверима омріяного медичного університету, у очах палає такий гарячий вогник «майбутнього лікаря», людини якій будуть довіряти весь свій біль, свою слабкість і відчай, бажання стати героями-рятівниками. Від мрії спудеїв відділяє лише один крок – і перед ними нове життя, таке бажане і ще зовсім незвідане. В їх головах круговорот думок про те як і що робити. Одне вони зобов’язані пам’ятати слова просвітителів Відродження «Non scholae, sed vitae discimus» [1].

Для першокурсників настав напружений час: емоційні навантаження, психологічні (потрібно адаптуватися до нової обстановки, колективу). Іногородні звикають і до нового міста. Проблему розміщення навчальних корпусів по всьому місту вирішили створенням різних путівників та брошур, в яких є вся необхідна інформація, починаючи від розкладу дзвінків та закінчуючи геолокаціями кафедр. Нерідко через неврахування відстані між корпусами студенти запізнюються на пари. Тоді перед ними постає наступна проблема – відпрацювання.

Це все перетворюється в катастрофу, коли збивається студентський розпорядок дня. Одразу починає бракувати часу, якого і так не вистачає. Інколи здається, що й цілої ночі буде мало для опанування такої нелегкої програми. Приготуйтесь, що більшість матеріалу необхідно буде вивчати самостійно. Усі вчорашні школярі звикли до того, аби їм розжовували по кілька раз одне і те

саме. В університеті їх тільки направляють на правильний курс, читаючи лекції та рекомендуючи літературу. вибиратися з цього потрібно самостійно. Зігмунд Фрейд вважав, що людина все життя повинна працювати над собою: розумово, фізично, психологічно і ін., тобто «Любов і робота – нарізний камінь нашої людяності» [4].

Насамперед в абітурієнтів після періоду психічного стану радості, успіху, віри в майбутнє, планування перспектив студентського життя, очікування початку навчального року настає цілком реальний і досить складний для більшості першокурсників період адаптації. Вони відчувають великі труднощі, пов'язані з відсутністю навичок самостійної роботи, роботи з підручником та першоджерелами, аналізом інформації великого об'єму, чіткого висловлювання своїх думок. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості та сторожкості новачків, зниження їхньої активності у навчанні, зниження інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків - втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах.

Варто забути слова: «А навіщо мені цей предмет?». Вища освіта включає в себе, окрім базових дисциплін, предмети загального розвитку. Тому не треба доводити викладачеві значущість свого предмета. По-перше, ніколи не знаєте, в який напрям поверне життя і що буде необхідним. По-друге, потрібно отримати залік у майбутньому. «Це вам не школа!» — фраза, яка постійно буде звучати звідусіль. Ніхто не буде «тягнути за вуха» та переконувати. Усе залежить тільки від спудеїв.

Спроба визнати власну провину, це, по суті, форма психологічного захисту, яка ніяких конструктивних наслідків не передбачає. Студенти вважають, що якби вони не лінувались, то добре б вчилися. Справжні причини труднощів, необхідність якісної зміни стилю роботи залишаються неусвідомленими. Відбувається загроза зниження самооцінки особистості, яку суб'єктивно студенти не хочуть визнати. А причини цього в тому, що їх навчальна робота за принципами шкільної освіти виявляється недостатньо ефективною і раціональною у ЗВО. Напруга і втома, це наслідок декількох факторів, в тому числі й недостатньої результативності зусиль, які не адекватні новим вимогам навчання, не слід забувати й про невміння розподіляти час.

Не зациклюйтесь на чомусь одному. Пам'ятайте, що за цей час ви маєте встигнути зробити чимало справ. З кожним днем підвищуйте свій професійний рівень, намотуючи лекції на вус, багато займайтесь самоосвітою, постійно практикуйтесь. Але не можна забувати про молоді роки. Частіше відвідуйте різні студентські заходи. А якщо поруч не знайдеться організатора — спробуйте! Можливо, ним станете саме ви. Влийтеся в колектив і

потоваришуйте з одногрупниками швидше, якщо будете якнайбільше спілкуватися. Причому бажано не по вайбері, телеграмі або фейсбуці. А особисто, як кажуть, очі в очі. Якщо виникли питання, то краще запросити людину поговорити в парк або кафе. Через засилля різних гаджетів, смартфонів з їх програмами спілкування, люди перестануть бачити один одного в реальному часі, а спілкування відбувається виключно через веб-камеру. За теорією Дж. Дьюї людина повинна свій досвід отримувати на практиці: дотик, погляд, запах і ін. [3].

Порада першокурсникам - спілкуватися, спілкуватися і ще раз спілкуватися. Навколишні не повинні думати, що ви особливі і нехтуєте колективом. Спочатку підтримуйте нейтральні бесіди, говоріть мало, але уважно слухайте. При цьому теми для розмов можуть бути абсолютно різноманітними. Головне, будьте ввічливі, доброзичливі, але без підлещування, фальш завжди ріже вухо, її помітять і зроблять висновки не на вашу користь.

Якщо вас запросили в компанію: вечірка, похід в кіно або проставити за прописку в університі або гуртожитку, не відмовляйтеся, навіть якщо вам все це чуже, нецікаво і підриває ваш і без того скромний бюджет. Пару раз скажете «ні», і незабаром про вас забудуть. Колись вважалося, що «Scientia potential est», а сьогодні треба казати:«Communicatio potentia est» [1].

Вважливим психологічним аспектом є спілкування з викладачами. Зазвичай студенти-першокурсники бояться розмовляти з авторитетнішими та старшими, відчуваючи дискомфорт та тиск. Але варто зрозуміти, що викладачі це також люди, які мають такі ж сімейні проблеми. Не всі такі страшні і суворі якими здаються на перший погляд. З самого початку заявіть про свої здібності, не соромтеся уславитися людиною, яка любить вчитися. Будьте допитливим, багато питайте, навіть якщо вони здаються вам кострубатими і якщо це не стосується конкретно даного предмета. Звертайтеся по допомогу до інших студентів, але, якщо вони зайняті, не тисніть, постарайтеся домовитися на час, зручний для всіх. Краще запитати і зробити правильно, ніж через помилкове почуття сорому виглядати надалі безглуздо.

Спільний обід – один з кращих способів навести контактні мости, цю традицію найкраще спостерігаємо в античні часи – Спарта. Всі чоловіки починаючи від царів і до простих громадян обідали в спільній їдальні, тим у них виховувалося принцип рівності, відданості своїм товаришам та ін. [2]

Поради студентам щодо інтеграції:

- не очікуйте опіки, а розраховуйте на дружню підтримку оточуючих, яка дозволить вам відчувати рівність, потрібність та незалежність;
- зверніться за допомогою для того, щоб вільно орієнтуватися в університетському містечку;

- не допускайте зайвої опіки, намагайтесь стати самостійними в обслуговуванні;
- прагніть виконувати посильну і цікаву роботу, але вимагайте забезпечення необхідними предметами та пристроями, підтримуйте охайність і порядок на робочому місці;
- не уникайте тих, хто готовий прийти вам на допомогу;
- активніше добивайтесь отримання потрібної Вам інформації та нових знань;
- не створюйте емоційну напругу у відносинах із одногрупниками, намагайтесь завжди бути приязними і доброзичливими;
- не зловживайте своїм становищем, бережіть свою людську гідність;
- змістовно проводьте свій вільний час із іншими студентами, набувайте хороших друзів;
- будьте оптимістом, вірте у свої можливості і пам'ятайте, що ви потрібні іншим людям.

При проблемі під час навчання вам слід:

- дати викладачу можливість допомогти вам;
- залучити викладача до процесу розв’язання проблеми, якщо немає конкретного способу її розв'язання без його участі;
- впевнено відстоювати свою точку зору, але з повагою і ввічливо ставитись до викладача;
- звернути увагу викладача на позитивні моменти, на те, що ви засвоїли на його лекціях, а не жалітися на свої проблеми;

Не потрібно допускати таких помилок:

- публічно висловлювати свою розлюченість, різку незгоду, ні в якому разі не тисніть на викладача;
- плакати, благати викладача про зниження вимог;
- зловживати виразом: «Ви зобов’язані...»;
- висловлювати нерозумні або занадто обтяжливі прохання;
- висувати вимоги до викладача щодо додаткового використання його часу.

Отже, багато чого чекає на вас, але не будемо розкривати всіх таємниць одразу. Всі інші потрібно пізнавати самостійно. Робіть все, щоб ваш багаж знань і досвіду наповнювався все більше і більше, а спогади у майбутньому про цей час викликали усмішку, а то й невпинний сміх.

Список використаних джерел

1. Вислови, цитати та фрази. *Електронний ресурс*. Режим доступу: https://www.petrukiv.te.ua/filosofiya/filosof/.

2. Всесвітня історія. *Електронний ресурс*. Режим доступу: https://history.vn.ua/book/history5/83.html
3. Джон Дьюї. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://webhp.kspu.edu/joomla/index.php?option=com_courses&task=view&Itemid=110&catid=37&id=31
4. Психоанализ Фрейда. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://kak-bog.ru/psihoanaliz-freyda
5. Чопик Ю. С., Стражнікова І. В. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців (друга половина XX – початок XXI століття) : *монографія*. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 264 с.

Ганна Федоришин
(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(*Наук.керівн. – к. пед.наук, доцент* Н.М. Салига)

Формування правової культури майбутніх викладачів ЗВО в історико-педагогічній літературі

Рівень розвитку сучасної України як правової держави залежить від сформованості правової культури кожного громадина. Це зумовлено перехідним періодом до демократичного суспільства, до правової держави, становленням ринкової економіки. Нові соціально-економічні умови суттєво загострюють проблему формування правової культури майбутніх фахівців у будь-якій сфері професійної діяльності, їх правосвідомості та ціннісних орієнтацій. Сучасний викладач повинен володіти високим рівнем правової культури як важливого компонента загальної професійної культури.

Аналізуючи проблему правової культури, слід відзначити, що її було нормативно засвідчено в офіційних урядових документах, а саме: у Законах України «Про освіту», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Національній програмі правової освіти населення та ін.

Становлення і розвиток правового виховання має глибоке коріння і сягає ще античних часів, про що свідчать філософські погляди Аристотеля, Демокріта, Платона, Сократа. Важливим внеском у формування правового ідеалу є праці видатних педагогів А. Дістервега, Дж. Локка, Й. Песталоцці, які одним із аспектів виховання виокремлювали саме «формування правомірної поведінки, правосвідомості та правової культури особистості»[2, с.47]. Вагомим внеском у формування правового ідеалу є праці Дж. Локка, який розробив сучасні принципи природного права на життята свободу .

Дослідниця С.Василина справедливо зазначає, що «в Україні правове виховання виникло та розвивалося на національному ґрунті, про що свідчать усна народна творчість, видатні пам’ятки літератури» [2]. Про розвиток в

Україні правового виховання свідчать в першу чергу стародавні літописи, педагогічна думка княжої доби («Слово про Закон і Благодать» митрополита Іларіона, «Ізборник 1076 року», складений книжником Іоанном, «Повчання» Володимира Мономаха, ін.), а також багата творча спадщина І. Вишенського, М. Драгоманова, І. Котляревського, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди.

Наукові основи вітчизняної теорії правового виховання були закладені у другій половині XIX - початку XX ст. Потужними осередками правової науки у цей період були юридичні факультети Київського, Львівського та Харківського університетів. Перші публікації, які торкались питань удосконалення викладання правових дисциплін у вищій школі належали таким вченим, як Д. Багалій, А. Маркевич, М. Чубинський, В. Шульгіна [2].

Активну боротьбу за реформи народної освіти, зокрема за вирішення актуальних проблем виховання, у тому числі і правового, вели М. Пирогов та К. Ушинський. Зокрема праці М. Пирогова («Основні правила про провини і покарання учнів гімназій Київського навчального округу», «Про заходи виправлення в гімназіях», «Про підготовку вчителів для повітових і приходських училищ», «Звіт про наслідки введення по Київському навчальному округу правил про провини і покарання учнів гімназій») свідчать про те, що «педагог розглядав правове виховання як невід'ємний компонент громадянського» [2, с.5].

Що стосується радянського періоду, то основи правових знань учні отримували тільки на уроках із такого предмету як «Суспільствознавство». Як влучно зазначає вчена О.Рем, «виховання нової людини в радянську добу вимагало активного впливу на суспільну свідомість. У цьому велику роль зіграв фактор заідеологізованості, а джерелом формування уяви про поняття правової культури нерідко слугували ідеї партійного керівництва»[10, с. 6].

У другій половині XX століття з'являється ряд наукових праць, присвячених проблемам формування правової культури та правової свідомості як дітей, так і дорослих. Однак «правове виховання було спрямоване на забезпечення правомірної поведінки «згори», тобто поведінки слухняного виконавця»[4, с. 5].

У 70-80-ті роки минулого сторіччя з'являються перші ґрунтовні дослідження проблем правового виховання та формування правової культури особистості. До них можна віднести праці російських дослідників А. Павлова «Правове виховання» [8], І. Рябка «Основи правової педагогіки» [11], а також монографію українських вчених Н. Бури, Є. Бурлая, В. Головченко, М. Козюбри, В. Оксамитного «Правове виховання молоді» [9]. У цих системних дослідженнях розглядаються питання сутності правового виховання, аналізуються методологія формування правової культури, пропонуються

форми, методи та засоби правового виховання особистості, окреслюються педагогічні умови правового виховання.

Особливої актуальності набуває проблема формування правової культури у зв'язку із зміною освітньої парадигми. Таку«Білій книзі національної освіти України» зазначається, що «основною причиною низького рівня моральності зростаючої особистості є те, що нинішнє підростаюче покоління дорослішає, вростає у життя нового, ціннісно невизначеного суспільства. Минула суспільна система й її ідеологія зруйновані, нові лише задекларовані Конституцією. Перехід від державно-планової до ринково-ліберальної економіки здійснюється на тлі світової фінансово-економічної кризи, поєднаної з відсутністю реальної програми виходу з неї, що ще більше загострює правовий нігілізм українського народу. Це породжує в молодих громадян невпевненість у завтрашньому дні, психологічний дискомфорт, комплекс національної меншовартості та особистої неповноцінності, а також зневіру в цивілізоване життя в Україні, бажання назавжди покинути Батьківщину» [1, с. 27].

Із проголошенням незалежності України кардинально змінюються погляди на проблему правової культури, її мету, завдання, методи, форми та засоби формування. Як відзначає вчений В.Головченко, «наприкінці ХХ століття у вітчизняному суспільстві більш чітко увиразнилася мета правового виховання, що полягає у формуванні правової культури особистості шляхом накопичення правових знань, формування правових переконань, установок, навичок правомірної поведінки» [4, с. 5].

Вчені наголошують на тому, що розбудова правової держави перебуває у прямій залежності не тільки від ефективної роботи правоохоронних органів, а й від ефективності правового виховання, формування правової культури і правової свідомості кожної людини, що залежить насамперед від сім'ї та вчителів.

У сучасних умовах правова культура стає невід'ємною складовою змісту професійної діяльності будь-якого педагога. Саме тому дана проблема привертає сьогодні увагу багатьох учених, які визначили сутність правової культури особистості (Ф.Бурчак, О. Васильєв, О. Жалинський, Р. Клунко, Н. Коваленко, М. Коновалова та ін.), її співвідношення з моральними цінностями (Г. Балюк, В. Бородін, Г. Гавриленко, В.Одарій та ін.), місце правової культури у вихованні особистості і профілактиці правопорушень (М. Фіцула, В. Оржеховська, Г. Пономаренко, ін.).

Є ряд дисертаційних досліджень, автори яких аналізують проблему правової культури в ретроспективі. Так В. Владимирова у своєму дисертаційному дослідженні «Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії вищої педагогічної школи України (1917-2002 рр.)»

аналізує проблему формування правової культури в історії філософської та педагогічної думки, робить глибокий аналіз праць класиків педагогіки - К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. [3].

Важливе місце серед наукової літератури зданої проблеми (Н. Бакланова, І. Романова, О. Саломаткин) посідають праці, присвячені вивченню правової культури викладача як невід'ємної складової його професійної підготовки, загальної та педагогічної культури.

Дослідник правової культури майбутніх педагогів В.Одарій зазначає: «Доцільно виокремити правову культуру особистості, що належить до певної соціальної і професійної групи, і правову культуру професійної діяльності, яку здійснює особистість. У першому випадку правова культура особистості лише набуває певного соціального сенсу, що диктується груповими інтересами, характерними рисами світогляду, загальної культури певної професійної групи. У другому вона привласнюється і реалізується особистістю як невід'ємний атрибут її професійної діяльності, як система обов'язкових для виконання і дотримання норм, правил, що захищають права, свободи й обов'язки всіх інших особистостей, які включені у сферу означеної діяльності» [7, с.122]. Вчений справедливо вважає, що «правове забезпечення професійної діяльності педагога може здійснюватися на різних рівнях і різними засобами, але в будь-якому випадку воно вибудовується на засадах його певної компетентності й готовності діяти в умовах організації навчально-виховного процесу з урахуванням правових норм, що існують»[7, с.123].

Р.Клунко акцентує увагу на тому, що правова підготовка педагогів не вичерпується формальними юридичними знаннями. Вона орієнтована на «формування гуманітарного світогляду (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці, інтеріоризація загальнолюдських цінностей тощо); правове інформування студентів; формування переконань у значущості законів і правозастосувальної практики, особистих обов'язків, особистої відповідальності за прийняті рішення і власні вчинки; розвиток стереотипів правомірної поведінки; засвоєння принципів і особливостей правовідносин у суспільстві; формування готовності активно брати участь в охороні правопорядку й протидіяти правопорушенням» [6, с.149].

Таким чином, історико-педагогічний аналіз наукового доробку педагогів різних історичних періодів засвідчує, що проблемі формування правової культури особистості приділяється значна увага. Вчені в основному розглядають теоретичні аспекти правової культури, а основними завданнями її формування вважають знання чинного законодавства, правову освіченість, попередження злочинів, дотримання законів, профілактику правопорушень, формування моральних почуттів та переконань особистості, участі у

формуванні правової держави, чинного законодавства і практики його застосування тощо. У теоретичному доробку юристів, психологів, соціологів та педагогів з проблеми нашого дослідження міститься потужний теоретичний потенціал для формування правової культури майбутніх викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл [та ін.]; за заг. ред. В.Г.Кременя; НАПН України. К. 2010. 342 с.
2. Василина С. І. Психолого-педагогічні умови правової підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів: *дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук*: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Львів.2017. 311 с.
3. Владимирова В. І. Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії вищої педагогічної школи України (1917-2002 рр.) : *автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук*: спец. 13.00.01– «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2003. 22с.
4. Головченко В. В. Правове виховання учнівської молоді: питання методології та методики. К., 1993. 137 с.
5. Головченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів. *Право України*. 2006. № 4.
6. Клунко Р. Ю. Формування правової культури майбутнього вчителя як елемент підготовки до професійної діяльності. *Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2015. № 3. С.148-151.
7. Одарій В. В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності: *автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук*: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Одеса. 2005. 22 с.
8. Павлов А. С.Правовое воспитание. М. Сов. Россия, 1972. 270 с.
9. Правове виховання молоді / уклад. М. Козюбра, В. Оксамитний, П. Рабінович, Н. Бура,Є.Бурлай, В. Головченко та ін. К.: Наукова думка, 1985. – 319 с.
10. Рем О. М. Формування правової культури майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: *автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук*: спец.13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Переяслав-Хмельницький, 2013.21 с.
11. Рябко И.Основы правовой педагогики. Ростов н/Д., 1973. 157 с.

Іван Остафійчук

(студент другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівн. – д.пед.н., професор І.В.Стражнікова)

Проблеми ґендерної політики у вищих закладах освіти України та країнах Західної Європи

Останнім часом досить поширеною та популярною є ґендерна тематика. Без ґендерного підходу, тобто без з’ясування ролі жінки й чоловіка в сучасному

житті, тих специфічних внесків, які кожний з них робить у розвиток суспільства, неможливо сьогодні уявити будь-яке серйозне психологічне, політологічне чи інше наукове дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що у «потоці» публікацій з гендерної тематики не можна не помітити розбіжностей у трактуванні різними авторами самого поняття «ґендер». Так, одні вчені розглядають «ґендер» як сукупність біологічних та фізіологічних ознак статі; інші взагалі вважають такий термін неприйнятним, але визнають «жіночі дослідження» як самостійний напрям.

Проблема ґендера у педагогічній науці досить нова, хоча деякі аспекти знаходились у колі інтересів багатьох науковців, а саме опанування основ ґендерної компетентності, ґендерних особливостей змісту роботи з дітьми дошкільного віку (С. Марутян, Н. Плисенко, Т. Репіна, Л. Таранікова, С. Шаповалова), набуття ознак теоретичної і практичної готовності до ґендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління (Л. Булатова, В. Кравець, Л. Штильова).

З'ясовуючи сутність ґендерного підходу, необхідно розрізняти такі поняття, як: рівність статей, рівність прав та рівність можливостей. При цьому «рівність статей» ні в якому разі не передбачає уподібнення статей, ігнорування статевих психологічних відмінностей. «Рівність прав» означає наділення відповідними правовими гарантіями осіб жіночої та чоловічої статі в усіх сферах людського буття. Питання про рівність прав повинне враховувати специфіку чоловіків і жінок, їх статеві особливості, потреби, інтереси й уподобання. Кожна стать має право на інаковість, відмінність, особливість.

Суть проблеми полягає не в тому, щоб надати однакові права особам різної статі, а насамперед у створенні таких умов суспільного життя, щоб жінка і чоловік справді були спроможні реалізувати себе повноцінно як у громадському, професійному, так і в особистому житті. Отже рівність прав передбачає рівність можливостей біологічної, психологічної, особистісної, соціальної актуалізації сутнісних сил жінки і чоловіка.

Найбільш прийнятними в цьому розумінні, на нашу думку, є наступні визначення. «Ґендерні дослідження – це дослідження різноманітних аспектів жіночої та чоловічої різності», - вважає І. Жеребкіна. Вона зазначає, що має на увазі різність не «одного» від «іншого» (наприклад, жіночого від чоловічого чи навпаки), але різницю як структуру. Предметом ґендерних досліджень є дослідження жіночих і чоловічих особливостей мислення, поведінки, мови, психології, економічної поведінки, політичної участі та участі в культурній традиції, тощо. Ґендерний підхід являє собою наукове поняття, в основі якого

лежить аналіз відмінностей жіночої й чоловічої психіки з урахуванням соціальної детермінації.

Як зауважує В. О. Татенко, «... жіноче лідерство вибудовується не по одному, а принаймні одночасно по двох векторах: загальнолюдському і власне жіночому. Щоб стати лідером жінка повинна довести чоловікам і жінкам, що вона краща за них у виконанні соціальних ролей і функцій загального значення і довести, що вона ближча за інших жінок до ідеалу «жіночого». Ідентичний механізм лежить в основі формування і розвитку «чоловічого» лідерства». Тобто можемо сказати, що ґендерне дослідження проблеми, зокрема політичного лідерства повинно орієнтуватися на два принципи: ідентичності та додатковості. Так, політик-чоловік повинен бути здатний у кожній проблемі, яку він розв'язує, розрізнити, крім усього іншого, власне свій – чоловічий і власне жіночий інтерес, а також віднайти відповідні форми його задоволення. Те саме стосується і жінки-політика. Оскільки кожний конкретний політичний лідер не може рівною мірою враховувати і «свої» і «не свої» ґендерні інтереси, набуває актуальності проблема пропорційної представленості в політиці лідерів як чоловічої, так і жіночої статі.

Наступна проблема пов'язана з досить розповсюдженою думкою ряду дослідників щодо відсутності суттєвих відмінностей між лідерською поведінкою жінок і чоловіків. Дійсно, в цій поведінці є чимало схожого: і чоловік і жінка можуть у соціальній ролі політичного лідера стверджуватись як людина взагалі (загальнолюдський вектор), але вони можуть проявити себе ще й у ґендерній ролі чоловіка і жінки (вектор «іншості»). Саме за таких умов вони отримають можливість максимального самоствердження і самовиявлення, а отже будуть спроможні більш ефективно виконувати свої соціальні функції.

Як і в багатьох інших країнах світового співтовариства у Франції існує проблема ґендерної нерівності. Ґендерні відмінності серед студентів у системі вищої освіти очевидні у виборі предметів і рівнів дослідження. В університетах дівчата складають 57% від усіх учнів, хоча явна більшість хлопців у не університетських інженерних коледжах (73%), а в інженерних кількість дівчат складає лише 27%. Таким чином спостерігаються гендерні зміщення на багатьох курсах вищої освіти.

В Іспанії існує думка про ґендерну розбіжність, безпосередньо пов’язану з різним рівнем досягнень дівчат і хлопців у початковій та середній школі. Висновки про ґендерні відмінності призвели до проведення конкретних досліджень і публікацій до певного часу не було. У 2001 році було проведено дослідження, яке було сфокусовано на цьому питанні, і називалося «Ґендерні персони та фемінізація академічної успішності». Результати були опубліковані у співпраці з Інститутом підготовки вчителів і досліджень в

галузі освіти та інновацій. Це дослідження аналізують взаємозв'язок між успіхами учнів дівчат в школі та їх соціальним походженням і сімейними умовами.

В Італії ґендерна нерівність у сфері освіти не є головною проблемою. Це не означає, що немає ґендерного питання, але стать не сприймається як проблема національної важливості, принаймні у секторі освіти. Ця заява вважається достатнім свідченням того, що нема ніяких перешкод для навчання жінок на будь-якому рівні системи освіти, роботи та кар'єри. Відповідно до результатів згідно з експериментами гендерного підходу у вищій освіті Італії, доведено, що хлопчики і дівчата вибирають різні спеціальності при вступі до університету. На прикладі університету «Ла Сапієнца» в Римі (найбільший університет в Італії) у 2003-2006 роках домінуюча кількість дівчат виявлена у таких галузях знань, як гуманітарні науки (73,9%), медицині (65,7%) та хімії (62,5%). Рейтинг цього дослідження показав, що юнаки переважають у математиці та комп'ютерних науках (81,5%), фізиці (71,4%). Однакова кількість дівчат та юнаків спостерігається в інженерії та архітектурі, правознавстві, економіці та статистиці.

Шведські школярки за два останніх десятиліття «підтягнулися» по якості успішності з математичних наук і природничих дисциплін. Згідно зі статистикою, середні шкільні оцінки дівчат вище, ніж у хлопців. З цієї причини, дівчатка закінчують гімназії з набагато більшим успіхом. Аналогічна ситуація і у ЗВО: на загальну кількість студентів припадає 60% дівчат, яким вручається близько 2/3 всіх дипломів про вищу освіту. Переважання учнів жіночої статі спостерігається і в сфері муніципального освіти для дорослих; майже половина молодих наукових фахівців, що претендують на здобуття наукового ступеня доктора наук - жінки (44%).

За результатами рейтингу ґендерної рівності, в рамках якого Всесвітнім економічним форумом були досліджені дані зі 135 країн, Швеція у 2015 році зайняла 4 місце. Україна у тому ж рейтингу посіла лише 67. Ґендерна рівність є одним із наріжних каменів шведського суспільства, а це означає, що чоловіки і жінки мають рівні права і обов'язки у всіх сферах життя. Вони мають рівні можливості працювати і забезпечувати себе, поєднуючи кар'єру з сімейним життям і не побоюючись зловживань і насильства з боку представників протилежної статі.

Під час аналізу системи виховання жіночої статі у Великій Британії виокремлено головні завдання гендерного виховання дівчат-підлітків:

✓ відновлення та збагачення в суспільстві взірців жіночої поведінки, сфер їх реалізації, які є основним джерелом гендерної ідентифікації, формування гендерної свідомості дівчат-підлітків;

✓ урізноманітнення джерел і механізмів засвоєння гендерних моделей жіночої поведінки в межах соціалізації особистості;

✓ забезпечення дівчатам рівного доступу до всіх різновидів знань, гендерної рівності у родинному й громадському житті.

Тому сутність проблеми виховання дівчат-підлітків Великої Британії полягає у впровадженні ґендерної стратегії у процес їх виховання, що забезпечить дівчат доступною інформацією з проблем, які у них з'являються, допоможе їм здобути знання і вміння, необхідні майбутній жінці у подальшому житті [1, 8].

Поширення ґендерного виховання в освіті Німеччини спирається на прийняту урядом стратегію ґендерної рівності як найважливішої складової всіх державних соціальних та освітніх програм, реалізацію яких забезпечують: розширення ґендерно-інформаційного простору, ґендерна статистика, проведення широкомасштабних просвітницьких кампаній, присвячених проблемі ґендеру і соціальної відповідальності, поглиблення ґендерної компетентності батьків та педагогів як чинників формування ґендерної культури молодого покоління.

Аналіз джерел дав змогу з’ясувати, що виховання дітей різної статі на німецьких землях упродовж століть було стихійним, причому перевага у здобутті освіти, зокрема професійної, надавалась хлопцям. Внаслідок освітніх реформ XVIII ст. відбулися певні світоглядні зрушення, які зумовили появу нової навчально-виховної парадигми, спрямованої на підготовку дітей обох статей до сімейного та суспільного життя. Прогресивною ідеєю було надання ширших можливостей дівчатам для самореалізації у шкільній сфері, громадському житті, проте і надалі переважав диференційований підхід. Тому хлопців готували до професійної діяльності, а дівчат – до виконання насамперед ролі хорошої матері, дружини, доброї господині дому [2, 8-9].

У сучасних німецьких школах утвердження принципів ґендерного виховання невіддільного від навчальних процесів, – це вагомий чинник поступального розвитку освіти. Розгортанню ґендерного конструювання в Німеччині сприяли освітні реформи 70-их років XX ст. Одна з особливостей ґендерного виховання полягає в тому, що в німецьких загальноосвітніх закладах воно здійснюється шляхом організації спільного, роздільного та частково роздільного навчання учнів обох статей [2, 10].

Серед відмінностей у стратегіях ґендерного виховання в німецьких освітніх закладах різного рівня Л.Ковальчук виділяє елементи ґендерного виховання у початкових школах, які реалізуються на уроках краєзнавства, навколишнього світу та етики, в основних школах, реальних училищах та гімназіях – на уроках суспільствознавства, релігії, етики та історії. На особливе

схвалення заслуговують так звані «малі початкові школи», у яких втілюються засади ґендерного виховання, дітям прищеплюють навички толерантного спілкування у мікрогрупах, розвивають дружні взаємостосунки, відчуття взаємопідтримки, взаємодопомоги, поглиблюють соціально-емоційні контакти між дітьми обох статей. У середніх та старших класах проводять різноманітні виховні заходи на гендерну тематику, серед яких варто виділити спеціальні ґендерні проекти, конференції та гуртки, здійснюються індивідуальні та групові форми виховної роботи; використовуються ефективні навчально-виховні методи (бесіда, діалог, рольові ігри, імітаційні ґендерні ігри і тренінги, проекти, наратив, «творча праця», обговорення в групах, прийом колажу тощо), які застосовуються в гетеро- та гомогенних групах. Значна увага зосереджується також на середовищі, у якому виховуються та навчаються діти обох статей різного віку. Особливо ефективними у плані формування ґендерної рівності є вальфдорські школи, завдання яких – виховати духовно вільну особистість, здатну переборювати тенденцію суспільства до консервативного відтворення існуючих соціальних стереотипів поведінки [2, 11].

Педагогічна умова підготовки майбутніх спеціалістів до реалізації ідеї ґендерної рівності, зокрема в професійній діяльності – це забезпечення орієнтації процесу навчання на формування ґендерної компетентності, ґендерної сенситивності та лояльності як домінуючих професійно значущих якостей вищеозначених спеціалістів. Тому навчальне середовище, що будується на принципах кооперації навчальної діяльності як рівноправної взаємодії студентів різної статі в невеликих групах, найбільш сприятливе для впровадження інтерактивних технологій і спрямоване на виховання особистості, здатної навчатися та змінюватися, співпрацювати на рівних одна з одною, що в контексті даної педагогічної умови зумовлено потребою в набутті досвіду егалітарних взаємовідносин між статями.

Таким чином, результати навчально-виховного процесу в усіх навчальних закладах з питань ґендерного виховання багато в чому залежать і від творчого мислення педагога, його рішучості, кмітливості та ініціативності. Ґендерний підхід в освіті, як механізм досягнення ґендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення», заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення ґендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей. Маємо відмовитись від обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статево відповідних традиційних очікувань на користь особистісного розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Зубілевич М. І. *Гендерне виховання дівчат-підлітків Великій Британії* (Автореф. дис. канд.пед.наук.). Інститут проблем виховання. К., 2007.

2. Ковальчук Л.О. *Гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині* (Автореф. дис. канд.пед.наук.). Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008.

3. Константинова В. Н. *Женщины и проблемы политического лідерства. Женщины и социальная политика (гендерный аспект)* / Отв. ред. З. Я. Хоткина. М., 1992.

4. Мельник Т. М. Гендер у світовій і національній думці. *Науковий світ*. 2005. 12. С.2-4

5. Чикалова И. *Партии и власть в США и Великобритании: Гендерная политика в 1970–1990-е годы.* Минск: Тесей 2000. 288с.

Марія Чорна

(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,

спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,

педагогічний факультет)

Н.М. Салига

(*Наук. керівн. – к. пед. наук, доцент)*

Підготовка майбутніх викладачів ЗВО до організації роботи зі студентами у сфері дозвілля

Документи про освіту (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», «Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки») та ін. передбачають підвищення вимог до виховної діяльності зі студентською молоддю. Сучасні умови відзначаються надзвичайно сильними процесами глобалізації, ускладненням соціальної ситуації, що супроводжується безробіттям, апатією та зневірою, зростанням негативних процесів та явищ тощо. Все це впливає на психічний та моральний стан молоді. У значної її частини втрачаються ціннісні орієнтири, збільшується кількість психічно хворих молодих людей, які скоюють злочини з особливою жорстокістю. Все це потребує вирішення проблеми виховання взагалі та у сфері дозвілля зокрема.

Раціональне використання вільного часу сприяє формуванню духовності, фізичної досконалості, задоволенню інтересів і потреб людини у спілкуванні, творчому саморозвитку. Саме вищий навчальний заклад є тим соціальним інститутом, де формується фахівець, громадянин, всебічно і гармонійно розвинена особистість. Тому так важлива підготовка педагогічних кадрів в Україні, які б могли професійно посприяти цьому розвитку. Першорядного значення вищезазначене набуває, коли йдеться про студентську молодь -- майбутню інтелектуальну еліту країни.

Ваговим внеском у теорію і практику підготовки майбутніх педагогів до організації дозвіллєвої діяльності студентів є дослідження О.Бойко[1],

В.Бойчелюк [2], З.Бондаренко [3], А.Воловик [4], С.Дмитрук [5], І.Коновальчук, [6], І.Петрової [7] та ін.

Сьогодні вже робляться спроби підняти сферу культурного дозвілля до рівня соціальної політики держави. Адже дозвіллєва діяльність може стати досить ефективним засобом розвитку особистості, її індивідуально-творчої активності, але за умови, якщо її організаторами стануть педагоги, котрі матимуть спеціальну підготовку і високу професійну компетентність. Це, в свою чергу, потребує розробки теорії і методики підготовки майбутніх викладачів ЗВО до організації роботи зі студентами у сфері дозвілля.

Магістранти спеціальності «Освітні, педагогічні науки» педагогічного факультету спільно зі студентами другого курсу, які навчаються на спеціальності «Дошкільна освіта» з метою проведення їхнього змістовного дозвілля проводили різні дозвіллєві заходи.

Наведемо приклади найбільш цікавих заходів. Так студентам пропонувалась така форма роботи як «Студентський віртуальний простір». Вони мали завдання підібрати популярні серед студентів ігри, але за однієї умови, що вони нестимуть певне змістове навантаження. Цікавим виявився підбір ігор. Серед них були такі, які популяризують культуру різних народів чи історичні події. Така діяльність мотивувалася спільними інтересами та бажаннями у проведенні вільного часу.

Проводився конкурс на кращу інтернет-сторінку «Інформаційна безпека», метою якого було виявлення шкідливої інформації та попередження про неї студентів, які почали обмінюватися цікавими та корисними сторінками в інтернеті. Студенти створювали віртуальні екскурсії та експозиції, що надавало можливості розповсюджувати інформацію про музейну та краєзнавчу діяльність.

Розроблялися різні виховні ситуації, що дозволяли виявляти активних студентів. Так захід «Я знаю, що можу….» був спрямований на самоусвідомлення та самоактивізацію всередині студентських груп, виявлення прихованого потенціалу до організаційної та комунікативної діяльності. Під час такої форми використовувалася театралізація та оцінювалися можливості позитивного спілкування на міжособистісному т аміжгруповому рівнях.

Використовувалися також активні методи педагогіки. Це були акції «Спробуй себе у дії», під час яких студентам надавалася можливість реалізувати себе у різних видах діяльності, спробувати здійснити власними зусиллями організацію співробітництва в межах академічної групи та факультету. Така діяльність дозволяла визначати мету взаємодії, шляхи реалізації задуму, оцінити його ефективність.

Проводились творчі самопрезентації, де студенти за допомогою магістрантів створювали ролики, кліпи та фото-колажі. Театралізований захід «Розкрий свої почуття без слів» дозволив студентам за допомогою пантоміми, малюнку, фото-презентації розкрити свої таланти.

Наступним етапом експериментальної роботи була розбудова студентського самоврядування, яке стало одним з суб'єктів реалізації програми та ініціаторів різних за змістом форм та методів позанавчальної та дозвіллєвої діяльності. Це було складним завданням, оскільки активним студентам ставилося завдання залучити інших студентів до діяльності, але відразу подолати пасивність, безініціативність, безвідповідальність великої групи студентів важко без серйозних мотивуючих дій.

Найактивніші студенти із самоврядування ініціювали промо-акції для потенційних учасників реального самоврядування. Наприклад, акція «Самоврядування – шлях до успіху» проводилася поетапно. Спочатку це були флеш-моби для привернення уваги, потім розроблення колажів «Що таке самоврядування?», згодом – узагальнення у вигляді презентацій та власних студентських проектів щодо розбудови самоврядування.

Магістранти проводили зі студентами експериментальної групи «Народну етноанімацію». 18 травня у день святкування Всеукраїнського дня вишиванки спільними зусиллями магістрантів та студентів проводилась виставка української вишивки, майстер-класи з виготовлення ляльок-мотанок, витинанок тощо.

Справжнім осередком дозвілля та навчання, проведення різнопланових заходів та акцій стала факультетська бібліотека. На початку експериментальної роботи на базі бібліотеки активно пройшла дискусія на тему «Що може сучасна бібліотека?». Студенти експериментальної групи спільно із її працівниками організували виставку малюнків за на тему: «Ні – палінню та алкоголю», «Стоп залежність», «Не грай із власним життям», ініціювали та розробили квест, спрямований на здобуття навичок безпечної поведінки.

Проводились заходи по обміну книгами, студенти ділилися враженнями від прочитаного, розповідали про життя їхніх авторів, зачитували уривки з творів, а також передавали книгу іншому студенту, якщо вона його зацікавила. Особливо захопила студентів така форма роботи як «Моя смарт-бібліотека». Вони підбирали та розповсюджували цікаву інформацію для електронних книг та смартфонів. Тобто майбутні викладачі власними зусиллями розширювали інформаційно-дозвіллєвий простір, який забезпечував їх участь в організації роботи зі студентами у сфері дозвілля.

Магістранти спільно зі студентами активно включились у пошукову діяльність. А такі заходи як: «Знайди цікавий музей», «Туристичний простір

студента», «Наше творче дозвілля» та ін. розширили знання студентської молоді про туристичні можливості Івано-Франківщини, цікаві туристичні та мистецькі об'єкти, наявність музеїв тощо. Так крок за кроком створювався студентський дозвіллєвий простір з метою активізації його виховних можливостей. Багато цікавого для себе дізналися студенти і під час екскурсії «Мій завжди сучасний Івано-Франківськ».

Цікавою була презентація проекту «Моя мала батьківщина». Студенти збирали інформацію про ту місцевість, де вони народилися та жили до навчання в університеті. Ці презентації стали основою проведення комплексного заходу під назвою «Чи добре я знаю рідний край?». На святі звучали українські пісні, відбувалась демонстрація традицій тієї чи іншої місцевості, звучали гуморески та вірші.

Сприяли проведенню змістовного дозвілля студентів і ознайомчі екскурсії та просвітницькі заходи, зокрема лекції «Досліджуючи історію – пізнаєш сучасність», вікторини, інтелектуальні конкурси, науково-практичні конференції з актуальних проблем організації дозвілля.

Зі студентами експериментальної групи проводились також заходи з метою пізнання традицій європейської культури. Студенти досліджували особливості різних країн, створювали презентації дозвілля молоді у різних країнах. Жвавим було обговорення фільму «Європа. Історія континенту», яким студенти особливо зацікавились. Вони створювали віртуальні екскурсії в інші країни. Така творча робота завершилась комплексним заходом «Студентство як творець глобальної культури», на якому студенти вели жваві дискусії про роль дозвілля в сучасному інформаційному просторі, що глобалізується.

Цікаво та змістовно пройшов флеш-моб з попередження маніпулювання через ЗМІ, загрози негативного психологічного впливу провокуючої та зомбуючої інформації («Той хто читає книги, переможе того, хто дивиться телевізор», «Читай та думай», «Ні – віртуальним зомбі», «Ти не лузер» та ін.

Студенти експериментальної групи залучались до різних видів аматорського мистецтва, наприклад, було проведено театралізований виховний захід «Кохання в українському мистецтві». До його підготовки та проведення були залучені студенти спеціальності «Початкова освіта та хореографія», які ілюстрували поезію за допомогою мови танцю. Залучались студенти і др. різних розважально-ігрових програм, таких як: музична вікторина, дискотеки та музичні розваги.

Програмою дослідження були заплановані і заходи благодійного характеру. Так зусиллями магістрантів та студентів педагогічного факультету був проведений благодійний концерт для дітей, які перебувають у дитячому

будинку та представлена театралізована програма «Мистецтво як засіб довголіття» в геріатричному пансіонаті м. Івано-Франківська.

Об'єктом нашої уваги стали і дошкільні навчальні заклади, де студенти під час проходження практики розробляли колажі, казко-терапію, ігри, які відповідають віку та стану здоров'я дітей даного віку, театралізації на свято Святого Миколая, Новий рік та ін.

Під час аналізу проведених заходів особлива увага зосереджувалась саме на аспекті проведення змістового дозвілля. На нашу думку, така робота сприяла більш глибокому самопізнанню та формуванню умінь та навичок готовності майбутніх викладачів до організації культурно-дозвіллєвої діяльності.

Таким чином, найбільш ефективними у формуванні готовності майбутніх викладачів ЗВО до роботи зі студентами у сфері дозвілля є різнопланові заходи культурно-просвітницького, художньо-творчого, інтелектуально-розважального; соціально-благодійного напрямків виховної роботи. Саме вони допомогли майбутнім фахівцям збагатити свої знання про стилі та функції дозвілля, культуру дозвіллєвої діяльності, набути вміння організовувати власне дозвілля та студентів.

Список використаних джерел

1. Бойко О. Культура дозвілля в суспільстві ризику: *монографія.* Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. 285 с.

2. Бойчелюк В. Й., Бойчелюк В. В. Дозвіллєзнавство: *навч. посіб.* К. : Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.

3. Бондаренко З. Особливості виховної роботи зі студентами. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. К., 2012. С. 446-447.

4. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля: *підручник.* Харків : ХДАК, 1999. 332 с.

5. Дмитрук С. В. Розвиток креативності студентів в умовах дозвілля засобами туристських ігор: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук*: спец. 13.00.06 «Теорія, методика і орг. культ.-просвіт. діяльності». К., 2007. 20 с.

6. Коновальчук І.І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук*: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». К., 1999. 21 с.

7. Петрова І. В. Соціально-культурна анімація як вид дозвілля. *Вісник Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв.* 2011. № 3. С. 71-74.

Іван Глібчук
(студент другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(*Наук. керівн. – д. іст. н., професор* Б. П. Савчук)

До проблеми визначення структури формування мовленнєвої культури майбутнього юриста

За сучасних умов становлення і розвитку України зростають роль і значення правничої діяльності у життєдіяльності громадян. Відбувається реформування багатьох галузей юридичної діяльності, що зумовлене політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми змінами в країні. Юридичні кадри активно залучаються у сферу бізнесу, де до професійних обов'язків правника входить підготовка цивільно-правових договорів, захист інтересів юридичних осіб в арбітражному суді тощо. Від якості виконання цих завдань залежить добробут громадян і держави. Процес децентралізації влади також потребує кваліфікованих фахівців-правників у сфері державного управління.

Означені та інші аспекти засвідчують, що діяльність правника пов'язана з інтенсивною взаємодією з широким колом осіб, тому вона потребує вміння пояснити сутність установлених законом приписів, вміння грамотно побудувати своє спілкування із громадянами і колегами. Комунікативний аспект цієї фахової діяльності набуває особливої значущості та стає запорукою успішної кар'єри юриста, тому сформованість мовленнєвої культури як суб'єкт-суб'єктної взаємодії у фахово-правовому просторі, спрямованої на реалізацію професійно значущих цілей, є однією зі стрижневих професійних компетентностей.

Представники різних галузей знань (мовознавці, педагоги, юристи, психологи тощо) активно досліджують комплекс проблем, що стосуються формування комунікативних умінь майбутніх фахівців, зокрема правознавців (В. Багрій, В. Барковський, Ф. Бацевич, С. Братченко, Л. Казміренко, С. Рижиков, Н. Розіна, А. Смульська, М. Ценко, С. Циганійта ін.). Важливі аспекти професійно-правової діяльності розглядаються у працях В. Аврамцева, О. Бовдира, І. Горлинського, А. Жалінського, Н. Кожем'яки, А. Кучерявого, В. Пермінова, О. Половнева, О. Пономарьова, О. Чорнобай та ін. Виявлено чимало студій проблеми формування професійної культури юристів (О. Ануфрієнко, С. Сливка, Б. Чупринськийта психолого-педагогічних аспектів їхньої підготовки (О. Бандурка, І. Бризгалов, Ю. Бойко, О. Котикова, Л. Насілєнко та ін.).

Означені суспільні чинники та науково-теоретичний досвід засвідчують, з одного боку, актуальність і практичну значущість дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх юристів, з другого, виявляють прогалину щодо вивчення проблеми їхньої мовленнєвої культури. Спроба її заповнити в аспекті визначення структури формування мовленнєвої культури студентів-юристів у ЗВО України визначає **мету** цієї статті.

При її з'ясуванні, по-перше, виходимо з особливостей професійно-комунікативної діяльності юристів, які полягають у їхній участі в різних видах ділового спілкування. Види професійно-правового спілкування юриста класифікуються за такими ознаками: а) за суб'єктами (спілкування юриста як слідчого, адвоката, судді, юрисконсульта, нотаріуса та ін.); б) за формами: процесуальне (допит, очна ставка) та непроцесуальне (контакти з різними посадовими особами, з керівниками місцевих органів влади, з представниками підприємств, установ, листування тощо); г) за рівнем субординації учасників процесу тощо [7].

По-друге, слід враховувати базові аспекти формування мовленнєвої культури майбутніх правників окреслені у проекті «Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії» (2016 р.). Документ визначає перелік основних компетентностей юристів: а) здатність до абстрактного, логічного, критичного, творчого мислення і генерування нових ідей, до аналізу і синтезу; б) уміння планувати, організовувати і контролювати професійну діяльність; в) розуміння природи етичних стандартів правничої професії і здатність діяти на їхній основі; г) знання державної мови на рівні, що забезпечує можливість усного і письмового застосування у професійній сфері; д) вміння грамотно, точно формулювати і висловлювати свої позиції, належним чином їх обґрунтовувати; е) вміння працювати самостійно та у команді колег за фахом; є) здатність приймати неупереджені і мотивовані рішення та визначати інтереси і мотиви поведінки інших осіб; ж) вміння примирювати сторони з різними інтересами; з) прагнення до утвердження академічної доброчесності тощо [8].

Досліджуваний феномен є складною, багатошаровою системою. Виходячи з результатів досліджень учених (Ю. Бойко, О. Денищик, О. Калита, Н. Кожем'яко, О. Котикова та ін.) та змісту професіограми юридичної діяльності, визначаємо такі основні компоненти структури мовленнєвої культури майбутніх юристів: мотиваційний-ціннісний, комунікативний, етико-поведінковий, рефлексивний. Схарактеризуємо їхній зміст і особливості.

Мотиваційно-ціннісний компонент є визначальним і стрижневим. Відомий вчений О. Леонтьєв запропонував визначення мотиву як «предметної

потреби», яку, однак, не слід плутати з потребою і метою, бо потреба – це неусвідомлюване бажання, а мета – результат свідомого визначення вибору предмета (об'єкта), що задовольняє вимоги мотиву [4].

Види мотивів учені класифікують із виокремленням зовнішньої і внутрішньої, позитивної і негативної, стійкої і нестійкої мотивації. Зовнішня мотивація не пов'язана зі змістом діяльності, а обумовлена зовнішніми обставинами і вимогами «чогось» або «когось»; внутрішня мотивація – пов'язана не зі зовнішніми обставинами, а зі змістом діяльності. Мотивація, що базується на позитивних стимулах, є позитивною; мотивація – орієнтована на негативні стимули є негативною за своєю природою. Стійкою є мотивація, що заснована на внутрішніх потребах особи, бо вона не потребує додаткового підкріплення із-зовні [1; 9].

Мотиви визначають комунікативну поведінку майбутнього правника, тому мотивація щодо вдосконалення мовленнєвої культури є важливою умовою, яка впливає на її формування. Цей компонент актуалізує зацікавленість студентів в оволодінні навичками професійно-правового спілкування як засобу ефективного здійснення професійної діяльності. Він визначає ступінь прояву у майбутніх правників зацікавленого ставлення до процесу вдосконалення навичок професійного спілкування та бажання постійно поглиблювати свої знання в галузі права [1; 9].

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується не лише системою особистісних мотивів студентів, а й цінностей, які забезпечують реалізацію соціальних функцій юридичної діяльності, визначають погляди і переконання. Вони дають змогу юристові визнавати Людину як найвищу соціальну цінність та цінність права як засобу захисту особистості в суспільстві. Це визначає спрямованість професійної взаємодії і спілкування на основі певних етичних, моральних і правових цінностей. Професії юриста відповідають критерії цінності, обґрунтовані Г. Парсонсоном: а) цінність є те, заради чого що-небудь здійснюється; б) цінність повинна задовольняти людські потреби; в) цінність має бути надійною; г) цінність має бути джерелом і творцем інших цінностей; ґ) цінність має задовольняти те, що робить бажаним життя [6].

Другий важливий компонент мовленнєвої культури юриста – комунікативний – передбачає існування психологічних, етичних, деонтологічних і спеціальних правових знань, необхідних для розуміння соціальної і правової дійсності та успішної взаємодії з навколишнім середовищем. Він забезпечує здатність будувати партнерські відносини, адаптацію до мінливих соціальних умов; адекватне розв'язання конфліктних ситуацій та передбачає уміння здійснювати не лише юридичну діяльність, а й успішно взаємодіяти з усіма її учасниками [10].

Комунікативний компонент включає знання мови, знання з теорії і психології, з етикету та знання про засоби і прийоми встановлення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту для досягнення мети. Він передбачає сформованість знань, умінь, навичок, професійно значущого досвіду та відображає розвиток здатності спеціаліста щодо їхнього використання на практиці. Комунікативний компонент поєднує загальнопрофесійні знання, вміння й навички, якими має володіти кожен фахівець та спеціальні знання, вміння й навички, притаманні фахівцям юридичної сфери, зокрема здатність до лідерства, творчого застосування професійного досвіду, професіоналізм у керівництві роботою підлеглими тощо [3].

Важливими елементами комунікативного компонента мовленнєвої культури студента-юриста є: а) психолого-соціальні і спеціальні знання про психологічні характеристики особистості, соціальний характер людської діяльності, чинники ефективності та оптимізації професійного спілкування, про комунікативні бар'єри і види конфліктних ситуацій, про етикет і його роль в професійному спілкуванні, про особливості етикету юриста та його основні норми і функції; б) інформаційні вміння (знайти інформацію, дібрати аргументи, сформулювати запитання і відповіді, володіння голосом, використання невербальних засобів спілкування; в) перцептивні вміння (оцінка свого стану і настрою співрозмовника в момент спілкування; прогнозування реакції партнера; визначення умов спілкування (час, місце), що сприяють або заважають взаємодії); г) інтерактивні вміння (встановлення контакту зі співрозмовником, підтримка його уваги в процесі спілкування, організація колективного розв'язання проблеми); ґ) загальноправові вміння(використання норм права, оперування фаховою термінологією, володіння основами ораторського мистецтва, складання правових документів тощо); д) спеціальні юридичні вміння(використання різних документів у залежності від виду юридичної діяльності; володіння загальною медичною, бухгалтерською, технічною, економічною термінологією; вміння висловлюватися коротко і чітко; оперування знаннями, що стосуються проведення судових засідань тощо); е) навички психологічної і лінгвістичної діагностики особистості тощо [3].

Особливість і значущість етико-поведінкового компонента в структурі мовленнєвої культури майбутнього юриста обумовлюються тим, що жодна професія, крім правничої, не обумовлена і не має такої кількості спеціалізованих етичних кодексів. Зокрема ідеться про Правила адвокатської етики, Кодекс професійної етики судді, Правила професійної етики нотаріусів, Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури, Етичний кодекс працівника органів внутрішніх справ України тощо. Вони вимагають від

юриста бути під час професійно-правового спілкування чесним, порядним, доброзичливим, з повагою ставитись до співрозмовників, контролювати свою поведінку, бути відповідальним за власні вчинки (дії, бездіяльність), дотримуватись загальнолюдських морально-етичних норм.

Передбачаючи володіння технікою спілкування та наявність досвіду використання засобів впливу на аудиторію і знань про правила етикету, етико-поведінковий компонент включає такі професійно важливі моральні якості, як гуманізм, правдивість, порядність, колективізм, доброзичливість, сумлінність повага до людської гідності, толерантність [2].

Згідною з думкою вчених (Н. Вопиленко, О. Жидовцева та ін.), у контексті формування комунікативної (зокрема і мовленнєвої. – Авт.) культури,етико-поведінковий компонент передбачає установку на правомірну поведінку, орієнтацію на неухильне виконання норм права, нетерпимість до їхнього порушення. Разом із тим, професійна правосвідомість розподіляється за видами відповідно до особливостей рольової поведінки, методів діяльності. Приміром, у діяльності та оцінці правової дійсності слідчих переважає звинувачувальний ухил, свідомість адвоката орієнтована на захист інтересів клієнтів і т. ін.

У складі етико-поведінкового компонента актуалізуються такі процеси і явища, як: саморегуляція, що відбувається на її першому рівні; на другому рівні саморегулювання створюються передумови для самовиховання і самоконтролю. Тому етико-поведінковий компонент передбачає переконання в необхідності діяти згідно зі встановленими етичними і правовими нормами, уміння користуватися юридичним інструментарієм, правовою активністю особи, яка виявляється в сприянні реалізації права іншими суб’єктами та протидії правопорушенням.

Наступний рефлексивний компонент мовленнєвої культури майбутнього юриста виявляється у психічній саморегуляції, самоаналізі результатів професійної діяльності з погляду соціальної корисності, усвідомленні високого рівня морально-правової відповідальності, професійних успіхів та невдач, здатності до оцінки власної поведінки.

Науковці достатньо дослідили феномен рефлексії. У психологічній літературі виділяють різні її види: а) мовна (аналіз особливостей свого мовлення); б) особистісна (пізнання особливостей власної індивідуальності); в) інтелектуальна (формування уявлень про свої інтелектуальні здібності); г) емоційна (пізнання та вивчення своєї емоційної сфери) [11].

Щоправда, не має єдиного визначення рефлексії. Зокрема Л. Орбан-Лембрик, трактує її як усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; як вид пізнання, у процесі якого суб'єкт

стає об’єктом свого спостереження; як аналіз власного психічного стану. Рефлексія засвідчує перехід від включення самосвідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності. За думкою вченої основу рефлексії становлять базові процеси психіки: а) центрування (оцінювання елементів, на яких фіксується погляд); б) децентрування (механізм розвитку пізнавальних процесів особистості, який функціонує на основі здатності відтворювати точку зору інших); в) проекція (осягнення і породження значень, які полягають у перенесенні суб'єктом власних властивостей на зовнішні об’єкти та ін.). Отже, рефлексія передбачає не тільки знання суб’єкта про себе та свою діяльність, а й уявлення про те, як він і його діяльність сприймаються іншими [5].

Отже, формування рефлексивного компонента в складі мовленнєвої культури спрямовано на розуміння майбутніми юристами суті і значення власних професійних висловлювань та розуміння висловлювань інших, незалежно від умов спілкування, тобто вироблення умінь критично усвідомлювати ефективність або недієвість висловлювання тощо. Рефлексування, таким чином, поглиблює сприймання іншої людини, дає уявлення про ставлення до себе як до суб'єкта сприймання.

Усі означені компоненти культури мовленнєвої культури майбутнього юриста у реальному освітньому процесі формуються в комплексі. Таким чином вона постає як: а) система цінностей та особистих мотивів, які забезпечують реалізацію соціальних функцій юридичної діяльності; б) сукупність поглядів і переконань, що дають змогу визнавати цінність права як засобу захисту особистості та Людину як найвищу соціальну цінність; в) сума знань із законодавства, психології, конфліктології, етики, а також із вербальної і невербальної поведінки; г) набір інформаційних, перцептивних, інтерактивних, загальноправових та спеціалізованих умінь і навичок тощо. Виходячи з цього, її сформованість має свідчити про наявність у майбутнього фахівця установки на правомірну поведінку та орієнтацію на свідоме виконання норм права, нетерпимість до їхнього порушення.

Отже, можемо зробити висновок, що визначена структура мовленнєвої культури майбутніх юристів, яка складається з мотиваційно-ціннісного, комунікативного, етико-поведінкового та рефлексивного компонентів, при цілеспрямованому використанні в освітньому процесі ЗВО позитивно впливатимуть на формування і професійне становлення майбутнього фахівця. Цей висновок-припущення має важливе значення для організації і проведення практичної роботи в означеному напрямі.

Список використаних джерел

1. Глушаниця Н. Організація та проведення формувального експерименту (на прикладі формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. пр.* № 5-6. Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2013. С. 148-155.
2. Денищик О. І. Формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів: автореф. дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.07. Хмельницький, 2010. 40 с.
3. Івашкевич І. В. Структура професійної компетентності юриста. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2, № 2: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_12.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2004. 576 с.
6. Парсонс Г. Человек в современном мире. М.: Прогресс, 1985. 432 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологическийтренинг. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. М.: Смысл, 2007. С. 375-594.
8. Проект «Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії» від 14.09.2016 р. Режим доступу: http://www.fair.org.ua/content/library_doc/Legal_Education_Reform_Concept_09_09_2016_DRAFT.pdf.
9. Рижиков В. С. Соціально-психологічний профіль та особистісні характеристики юриста як складові професіограми у професійній підготовці спеціаліста. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. № 9. 2010. С. 249-258.
10. Савіщенко В. М. Дослідження виявлення професійно значущих якостей юристів у практичній діяльності. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр*. Запоріжжя, 2007. Вип. 46. С. 128-135.
11. Шамов А. Н. Когнитивная парадигма в обучениие лексической стороне иноязычной речи: *монография*. Н. Новгород: НГЛУ им.Н.А.Добролюбова, 2009. 242 с.

Соломія Чурій

(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Науковий керівник – д. пед. н., професор І.В.Стражнікова*)*

Лабораторна робота як форма організації розумової самостійності студентів-хіміків

Базова фахова підготовка студентів природничих спеціальностей університетів відбувається на лабораторних і практичних заняттях. Лабораторні заняття тісно пов’язані з іншими організаційними формами навчання і взаємодоповнюють їх, складаючи єдине ціле. У цій єдності теоретичні знання,

які отримують студенти на лекції, засвоюються краще, а лабораторні заняття стають більш зрозумілими. Провідна функція лабораторного заняття як організаційної форми полягає в наданні теоретичному курсу експериментального характеру. Враховуючи, що на лабораторних роботах студент самостійно має виконати ряд поставлених перед ним завдань, одним із яких є формування самостійності студентів.

Самостійність студентів визначають як здатність до активної і результативної навчально-пізнавальної діяльності. Самостійна робота охоплює всі види індивідуальної, колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними під час аудиторних, позааудиторних заняттях чи вдома без посередньої участі викладача. Підкреслимо, що найважливішим у даній ситуації є те, що самостійна робота виступає в процесі навчання засобом формування розумової самостійності студентів і засобом управління нею.

Ми визначаємо розумову самостійність як здатність особистості здійснювати самоуправління своєю діяльністю.

Метою нашої статті є інформування викладачів вищих закладів освіти про власний досвід підвищення розумової самостійності студентів на лабораторних заняттях, посилення результативності експериментальної підготовки з хімії студентів І курсу.

У сучасних вищих навчальних закладах, відповідно до статті 43 Закону України «Про вищу освіту» [1] лабораторні заняття відносяться до основних видів навчальних занять. Я.Я.Болюбаш надає їм такого визначення: «Це вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу» [2, с.12].

На лабораторних заняттях студенти формують свій науковий світогляд, пізнають природу явищ, знайомляться з науковими методами пізнання, переконуються в тому, що наукові теорії, які складають теоретичне знання, адже практика є критерієм істини. На лабораторних заняттях студенти пізнають організацію й постановку експериментальної роботи в лабораторних умовах, методи наукових досліджень проблем науки, що вивчається, опановують навички роботи з приладами, експериментальною технікою, обладнанням. Саме на таких заняттях студенти залучаються до науково-дослідної діяльності кафедр і тим самим знайомляться з особливостями майбутньої професії. Звичайно, науково-дослідна робота на І курсі носить первинний характер і обмежується нескладними завданнями, але це перший прояв студентської самостійності. За роки навчання зміст і методика виконання лабораторних робіт

ускладнюється, що сприяє зміцненню зв'язку студентів з обраним фахом, майбутньою професією і його самореалізацією.

В організації лабораторних занять, щоб максимально забезпечити самостійну роботу студентів враховується: кількість студентів, зміст та обсяг навчального матеріалу, розмір лабораторних приміщень, наявність відповідного обладнання. Тому лабораторні заняття, що проводяться у вищих навчальних закладах, класифікуються за кількома ознаками.

Розглянемо класифікації. Так, С.І.Архангельський [3] і С.І.Зінов'єв [4] розділяють лабораторні заняття за формою проведення на: фронтальні, циклічні та індивідуальні. А.Д.Бондар і Л.А.Ранська [5] доповнюють класифікацію практикумом. Ми додали комбіновану форму, що використовується нами при навчанні студентів-першокурсників спеціальності «Хімія» ПНУ ім. В. Стефаника. Д.В.Чернілевський та О.К.Філатов розділяють лабораторні роботи за дидактичною метою [6]. Наступні класифікації наводяться Д.О.Тхоржевським і розділяють лабораторні заняття за ознаками організаційних форм, а саме за призначенням, метою та рівнем пізнавальної діяльності [7].

За організацією та методикою проведення лабораторні заняття можна вважати найбільш консервативними. Це пов'язано з функціями, які вони виконують, змістом роботи і специфікою навчального процесу з набуття відповідних умінь і навичок практичної діяльності. Я.Я.Болюбаш, виділяє в структурі сучасних лабораторних занять такі етапи: проведення попереднього контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи; виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики; оформлення індивідуального звіту; оцінювання результатів роботи студентів викладачем [2]. Тобто структура лабораторного заняття обов'язково включає лабораторну роботу. За визначенням А.Д.Бондаря і Л.А.Ранської, «Лабораторна робота – це така активна форма самостійної роботи студентів, у яких їхня діяльність виявляється у поєднанні розумових і фізичних дій, спрямованих на активне застосування здобутих знань, умінь і навичок на практиці в межах заданої програми (інструкції), відповідного обладнання і місця проведення» [5, 8].

Беручи до уваги результати проведеного анкетування першокурсників спеціальності хімія, враховуючи переваги та недоліки окремих форм проведення лабораторних занять, а також, виходячи з розуміння лабораторної роботи як специфічного експериментального дослідження, що проведено студентом самостійно, ми у своїй практиці, на деяких лабораторних заняттях з курсів «Неорганічної хімії», для студентів-хіміків І курсу застосовуємо їх комбіновану форму.

Розроблена нами форма проведення лабораторних занять полягає в тому, що кожен із визначених дослідів певної лабораторної роботи розподіляється між всіма студентами академічної підгрупи. Тобто кожний студент академічної підгрупи за призначенням викладача отримує власне індивідуальне експериментальне дослідження. При цьому викладачеві необхідно враховувати ступінь доступності виконання завдання дослідження, його зрозумілість, і водночас воно має носити частково-пошуковий характер, не мати детальної інструкції щодо його виконання. За таких умов перед студентами виникає ряд окремих завдань: зрозуміти і самостійно чітко сформулювати ціль досліду, подумки уявити хід досліду, відібрати з наявного необхідне обладнання і реактиви, провести хімічний експеримент, виконати спостереження, зафіксувати результати досліду. Після цього студент обґрунтовує отримані результати власними теоретичними знаннями або за допомогою підручника, при цьому викладач у цей період виступає в ролі консультанта, надаючи студенту необхідну доцільну методичну допомогу.

Друга частина такого заняття відбувається у вигляді коротких звітів студентів за результатами експериментальних досліджень із теоретичним поясненням і обґрунтуванням отриманих даних для всіх студентів підгрупи. Проведення занять у такий спосіб дозволяє студентам опанувати не лише способи експериментальної діяльності, а ще й навчитися переконливо і дохідливо пояснювати отримані результати. Студент усвідомлює свою відповідальність у засвоєнні нових знань всіма студентами підгрупи. На таких лабораторних заняттях відбувається закріплення теоретичних знань через практичну діяльність, а також формування уміння передавати засвоєнні знання іншим людям. Таким чином, студенти оволодівають навичками експериментальної діяльності і елементами педагогічних вмінь. Викладач обов’язково аргументує оцінку студента за визначеними параметрами, як-от: точність техніки виконання, самостійність, правильність і оригінальність пояснення тощо.

Така форма лабораторного заняття дозволяє кожному студенту проявити ініціативу і самостійність, зникає загроза інтелектуальної та практичної пасивності деяких студентів. Таким чином, лабораторні заняття відіграють важливу роль у формуванні розумової самостійності студентів І курсу спеціальності хімія

Досвід застосування комбінованої форми проведення лабораторного заняття дозволяє нам зробити висновок, що лабораторні заняття надають можливість формувати в першокурсників уміння аналізувати поставлене завдання, вирішувати його самостійно, відчувати відповідальність за власні

результати перед колегами в здійсненні колективної діяльності і цим формувати свою розумову самостійність.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 року № 2984-III. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 9. С. 2-30.

2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: *навч. посібник*. К.: ВВП “Компас”, 1997. 64 с.

3. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высш. школа, 1974. 384 с.

4. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. М.: Высш. школа, 1974. 316 с.

5. Бондар А.Д., Ранська Л.А. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі. К.: Вища школа, 1977. 78 с.

6. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе: Учебное издание. М.: Экспедитор, 1996. 288 с.

7. Актуальные проблемы подготовки учителя общетехнических дисциплин. К.: Вища школа, 1986. 174 с.

Іванна Луканюк

(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)

Н.М. Салига

(*Наук.керів. – к.пед.наук, доцент)*

Проблема формування культури спілкування майбутніх викладачів ЗВО як предмет науково-педагогічних досліджень

Проблемі людського спілкування приділяли увагу ще античні філософи. Найбільш цікавою фігурою в античній філософії є Сократ, який був виключно за живе спілкування. Відомо, що Сократ нічого не написав. По-різному вчені трактують цей факт. Одні вважають, що філософ не писав тому, що банально не вмів писати. Інші вважають, що принципово не хотів писати. Вчені при цьому опираються на відоме висловлювання Сократа: «Думка, яка висловлена на папері, є мертвою». Сократ був виключно за живе безпосереднє спілкування. Такі методи навчання і виховання як бесіда, дискусія, диспут запровадив у педагогіку саме Сократ. Філософ вважав, що тільки шляхом дискусії, суперечки та діалогу народжується істина.

Діалог в античній філософії займав особливе місце і активізував розвиток педагогічної думки. На думку вченого А.Мазурика, «проблема діалогічної взаємодії є способом, у якому діалог виникає як спосіб культивації мистецтва переконання, тобто ефективного управління розумом і почуттями людей за допомогою використання мови та логіки. Філософи, прийнявши при аналізі

пізнання за висхідний пункт спілкування людини не з природою, а з іншими людьми, відкрили специфічний комунікативний план діяльності розуму» [7].

Платон та Арістотель теж вважали діалог активним способом пізнання, писали про вплив слова на свідомість людини, цікавилися засобами та методами людського спілкування. Зокрема Платон вважав живу бесіду «витоком мудрості, а поганого співрозмовника він порівнював із німими книгами, які не в змозі ні відповісти, ні запитати» [7].

У період феодалізму, на думку вченого О.Мазурика, «діалог трансформується у диспут, має позитивне значення для середньовічної освітньої культури і перетворюється в універсальний загальний комунікативний механізм» [7].

Дослідниця історичного аспекту проблеми спілкування Л.Бурман у своєму дисертаційному дослідженні зазначає: «Своєрідно розвивалось педагогічне спілкування у період середньовіччя. Основним джерелом школи педагогічного спілкування була Біблія, а звичайною формою спілкування був діалог авторитетного викладача і учня, що прагнув до знань» [2].

Гуманісти епохи Відродження вже виступали з гострою критикою диспутів, які «раз у раз заводять магістрів та бакалаврів один із одним у запеклі суперечки через проблеми, не варті уваги і в бурній дискусії здебільшого втрачають істину» [7]. Вони вважали, що необхідно відродити діалог, який є необхідною формою спілкування між ученими».

Представники епохи Просвітництва (Дж. Локк, Ж.-Ж.Руссо, Д.Дідро, Ф.Прокопович та ін.) писали про велику роль спілкування у діяльності педагога-вихователя та зазначали, що він повинен бути високоморальною особистістю, володіти педагогічним тактом та вміти спілкуватися із тими, кого навчає та виховує.

Найбільш активно дослідження проблеми спілкування починається у 20-тих роках минулого сторіччя. Цією проблемою цікавляться як психологи, так і педагоги (В. Бехтерев, Л. Виготський, А. Макаренко та ін.). Зокрема А.Макаренко багато праць присвятив проблемі педагогічної техніки, прагнув виховати у дітей любов до читання художньої літератури, вчив лаконічно висловлювати свої думки. Педагогічна діяльність А.Макаренка є прикладом для педагогів, як майстерно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування.

У 60-х рр. XX ст. культура спілкування завдяки дослідженням М. Бахтіна, В. Кан-Каліка, А. Мудрика, В.Сухомлинського та ін. стає самостійною теоретичною проблемою в педагогіці і вже трактується як важливий фактор впливу на формування особистості. Класик педагогіки В.Сухомлинський сформулював «заповіді» педагогічного спілкування, до яких відніс: «відносини

з учнями як фундамент діяльності педагога; у спілкуванні виходити з мети, завдань виховання, інтересів дитини; орієнтуватися на співрозмовника; не обмежуватися інформацією; усвідомлювати психологічну атмосферу (співпереживати); вміти слухати і поважати співрозмовника; тактовність і взаємність у спілкуванні; динаміка, розвиток, ініціативність у спілкуванні; уникати моралізму та негативних установок спілкування; забути про критику; вчасно похвалити чи пожурити» [11].

У 80-х рр. XX століття завдяки працям Ш. Амонашвілі «педагогічне спілкування стало основою концепції педагогіки співробітництва. Вчений називає спілкування «китом», на якому тримається все виховання» [1, с.29].

Сучасні вчені (О.Бартків, Н. Бутенко, Н.Волкова, К. Джеджера. К. Дмитренко та ін.) у своїх дослідженням активно використовують терміни «педагогічна комунікація», «культура професійного педагогічного спілкування», «професійна комунікативна культура» і відзначають культуру спілкування однією із найважливіших проблем у підготовці майбутніх педагогів.

Значна частина педагогічних проблем, як зазначають вчені, «зумовлена не стільки недоліками наукової і методологічної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування» [3], і що «ефективність педагогічного спілкування викладача залежить від рівня сформованості його комунікативної культури, основою якої є комунікабельність» [10].

На думку Н. Крилової, культура спілкування – це «вираження зрілості і розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, яка продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, фаховій, науковій, педагогічній, комунікативній тощо» [6, с. 7].

Вчені відзначають, що сьогодні дуже високі вимоги ставляться до педагога. Як справедливо вказує О.Околович, «на перший план вийшов людський фактор, зросла роль комунікації у професії. Сучасний студент – у майбутньому вчитель – повинен уміти логічно, чітко та адекватно висловлювати свою думку; правильно формулювати запитання та відповіді на них; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування з колегами; виступати перед аудиторією, робити презентації; володіти діловим і мовленнєвим етикетом. Лише володіння високим рівнем культури професійного спілкування, сприяє успішності міжособистісних контактів та відносин»[8].

Вчені О.Бартків, Л.Бурман, К.Дмитренко, С.Коваль, О.Лисевич, О. Уваркіна та ін. присвятили свої дослідження проблемі формування культури

спілкування студентської молоді. Так С.Коваль зазначає, що у формуванні культури професійного спілкування майбутніх учителів «велику роль відіграють організаційні вміння, тобто вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних задач, уміння оперативно розбиратися в ситуаціях, що склалися, вміння спрямовувати взаємодію людей у необхідне річище. Комунікативні та організаційні здібності органічно пов'язані між собою, значною мірою перетинаються, взаємозумовлюються» [5].

Вчений відзначає особливу роль позааудиторної роботи у процесі формування культури спілкування майбутніх педагогів. На його переконання, вона «по-перше, забезпечує розвиток усіх суб'єктів педагогічного процесу, дозволяє підвищити рівень пізнавальної активності, розвинути інтелектуальні та комунікативні здібності, сформувати критичне мислення, розширити сферу творчого самовираження, розвинути та ускладнити спільну діяльність, підсилити особисте залучення студентів і педагогів у діяльність освітньої установи; по-друге, є додатковим джерелом часу в системі навчально-виховного процесу вузу і, по-третє, організується в рамках вільного часу студентів» [5].

На значенні вміння спілкуватися викладача зі студентами акцентує увагу вчена В.Сокаль: «Кожен викладач, незалежно від зайнятості у системі професійних стосунків, рівня особистісного розвитку, лише тоді може вважати себе освіченою людиною, коли він досягне досконалості у галузі спілкування із своїми студентами»[10].

Автор особливу увагу звертає на нестандартні форми проведення позааудиторних занять, а саме: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні журнали; бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси педагогічної майстерності; педагогічні тижні та олімпіади; педагогічні студії тощо [5].

На думку К.Джеджери, «у структурі процесу вищого педагогічного навчального закладу зазначена ланка професійної підготовки може бути представлена відповідними спецкурсами («Основи етики і психології спілкування», «Етика ділового спілкування», «Професійна етика», метою якого є остаточне формування моделі професійного спілкування майбутнього фахівця» [4].

Г. Пономарьова, досліджуючи проблему взаємодії викладача і студента в умовах ЗВО,цілком слушно зауважує, що «ефективність навчально-виховного процесу залежить від багатьох чинників. Але незаперечним є той факт, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем залежить від особистості викладача, його майстерності і моральних якостей [9].

Вчена застерігає: «Невміння налагодити контакт зі студентами – причина багатьох поразок і розчарувань у професійній діяльності. Крім того, важливим моментом у навчально-виховному процесі, на наш погляд, є реалізація педагогічних технік і прийомів з арсеналу викладача, що допомагають студентам відчувати себе комфортно і психологічно та емоційно захищеними в різних ситуаціях. На жаль, оволодіння викладачем такими техніками і прийомами залишається часто, справою його професійної гідності і відповідальності»[9].

Таким чином проблема формування культури спілкування – одна з найактуальніших у сучасній педагогічній теорії і практиці. Вона останніми роками значно збагатилась в усіх аспектах. Це має важливе значення для становлення педагога-майстра. Культура спілкування викладача вищого навчального закладу є важливою частиною його педагогічної діяльності, показником його вихованості та професійності. Вона допомагає викладачу вищого навчального закладу на належному рівні викладати навчальний матеріал та проводити виховну роботу із студентською молоддю.

Аналіз наукової літератури показав, що вчені основну увагу звертають на дослідження таких аспектів культури спілкування, як: оволодіння етикетом, культурою мовлення і культурою спілкування.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! М: Просвещение, 1983. 207 с.
2. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів в вищих навчальних педагогічних закладах: *автореф. дис. ... д-ра пед. наук*: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2008. 22 с.
3. Гнатик М., Баран М. Психолого-педагогічні проблеми спілкування викладача та студента. *Електронний ресурс.* Режим доступу: http://nltu.edu.ua/nv/archive/2013/23_3/380_gna.pdf
4. Джеджера К.В. Формування культури спілкування майбутніх спеціалістів: змістовний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць.* К.: Екмо, 2003. Вип. 2. С. 23-24.
5. Коваль В.Ю. Участь студентства у мистецькій діяльності як засіб виховання культури міжособистісних відносин. *Електронний ресурс.* Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_55/57.pdf
6. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. М.: Новая школа, 1990. 142 с.
7. Мазурик О.О. Сутнісні характеристики педагогічної взаємодії як педагогічного феномена. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18641-sutnisni-xarakteristiki-dialogichno%D1%97-vzayemodi%D1%97-yak-pedagogichnogo-fenomena.html
8. Околович О.Теоретичні аспекти формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_41
9. Пономарьова С. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Електронний ресурс.* Режим доступу: http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/6.pdf

10. Сокаль В. А. Культура педагогічного спілкування у вищому навчальному закладі технічного профілю. *Електронний ресурс.* Режим доступу:irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...2...
11. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 5. *Статті.* К., 1977. 639 с.

Михайло Нірода
(студент другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
Наталія Салига
(*Наук.керівн. – к. пед. наук, доцент)*

Педагогічна практика в літніх оздоровчих таборах як фактор формування комунікативної компетентності майбутніх учителів фізкультури

За останні роки науковцями, педагогами-практиками активно розробляються зміст і напрями виховної роботи з дітьми в літній період. Праці М.Вацеби, О.Кругляк, В.Підгурської, Є.Приступи, В.Ткаченко, С.Цуприк, О.Яковлівоїта ін. становлять теоретичну основу підготовки майбутніх учителів до педагогічної практики в оздоровчому таборі загалом і формування їхньої комунікативної компетентності зокрема. Адже саме під час проходження практики студенти вчаться застосовувати на практиці знання з психології, педагогіки, методики виховної роботи в конкретній педагогічній діяльності.
Основоположник української педагогіки К.Ушинський писав: «Метод викладання можна вивчити за книжкою або зі слів викладача, але набути навичок щодо застосування цього методу можна тільки діяльною та тривалою практикою. Принципу єдності теорії з практикою дотримувалися також учені……» [5, с.3].

Сучасні вчені по різному тлумачать термін «практика» (грецьке слово «праксис» -«діяння», «активність», «діяльність») [Там само]. За педагогічним словником, практика -«це спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої – виробити у них уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці» [1, с.268].

Н.Кузьміна у своїй праці «Психологічна структура діяльності вчителя і формування його особистості» зазначає, що в процесі педагогічної практики «знання стають переконаннями, коли людина навчається застосовувати їх на практиці і коли у процесі цього застосування вона доходить висновків, які на початку засвоїла з теорії» [5, с.4].

Л.Хомич розуміє практику як «складову навчально-виховного процесу, що сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього спеціаліста до

педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної придатносиі та рівень педагогічної спрямованості» [7].

На значному виховному потенціалі літнього оздоровчого табору акцентує увагу В.Ткаченко. «Дитячий оздоровчий табір, - зазначає вчений, - стає для студента не тільки місцем педагогічної практики, але і найсприятливішим фактором професійного удосконалення та самовиховання. Він на власному досвіді переконується у правильності або помилковості обраної професії, необхідності самопізнання, самоосвіти та самоудосконалення. А вміння майбутнього вчителя фізичної культурисамостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у відборі необхідної інформації, використовувати отримані знання на практиці, провадити здоров'язбережувальну діяльність із перспективою на кінцеву мету характеризують його як професіонала, висококваліфікованого фахівця» [6, с.61].

Основні засади діяльності літніх оздоровчих таборів сформульовані у таких нормативних документах, як: Закон України «Про освіту» (2017), «Про оздоровлення та відпочинок дітей» (2008), «Типове положення про дитячий оздоровчий заклад» (2004) та ін.

Вчені визначили основні функції дозвілля, які студенти повинні реалізовувати під час проходження педагогічної практики в таборі, а саме: «рекреаційну, комунікативну, соціальну, творчу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, виховну»[8] та основні види діяльності в таборі «культурно-дозвіллєву, освітньо-дозвіллєву, дозвіллєво-розважальну, дозвіллєво-ігрову, суспільно-корисну діяльність дітей та самообслуговування» [8].

Завданням вожатого в таборі є за дуже короткий термін організувати з раніше незнайомими між собою дітьми колектив, стати для них другом, порадником, який би користувався авторитетом і повагою. Безперечно, що для виконання цих завдань потрібна ґрунтовна підготовка. Однак, як слушно зауважує вчена С. Цуприк, «нерідко педагоги не мають достатнього рівня теоретичної підготовки, спостерігається відсутність організаторських, комунікативних, прогностичних, діагностичних умінь. Особистісна незрілість багатьох студентів негативно позначається на результатах виховної роботи» [8, с.10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує той факт, що під час проходження літньої практики у багатьох майбутніх учителів виникають труднощі саме через невміння налагодити стосунки з дітьми,що часто є причиною численних конфліктів. У цьому випадку на перше місце виступають не стільки професійні знання та вміння, скільки особистість самого педагога-вихователя. Тобто майбутні учителі крім теоретичної підготовки потребують формування саме умінь спілкуватися з дітьми, тобто комунікативних.

Що стосується роботи в літньому оздоровчому таборі майбутніх учителів фізкультури, то на них покладається багато посадових обов'язків, які вимагають сформованихнавичок комунікації та спілкування.Майбутній учитель фізкультури проводить з дітьми ранкову гімнастику, заняття на свіжому повітрі та спортзалі, спільно з вихователями та музичними керівниками організовує різні свята та розваги, розробляє комплекси загально-розвиваючих вправ, пропагує здоровий спосіб життя та ін.

Виховні заходи в літньому оздоровчому таборі майбутній вчитель фізкультури організовує, «поєднуючи різноманітні види діяльності дітей: пізнавальну, ігрову, трудову, спортивну, естетичну, словесну. При цьому необхідно зберігати оптимальний баланс між усіма видами роботи» [2].

На думку Р.В. Конькової, «у перелік умінь та навичок, необхідних студенту при оволодінні професією учителя фізичної культури, входять такі: уміння співвідносити вимоги професії викладача фізичної культури до людини зі знаннями про свої індивідуальні особливості; загальнопедагогічні вміння та навички; уміння прогнозувати розвиток професії викладача фізичної культури в найближчій перспективі та ін.» [4, с.82].

О. Кругляк зазначає, що «одним з головних завдань фахової підготовки є навчити майбутнього вчителя фізичної культури інтегрувати знання, одержані в суміжних курсах, знаходити шляхи реалізації міжпредметних зв'язків цих знань у майбутній педагогічній діяльності» [3].

В.Ткаченко окреслює функції майбутнього вчителя фізкультури під час проходження ним літньої педагогічної практики, а саме: «1)профілактичну, що реалізована через виховну та інформаційну діяльність (організація занять, які стимулюють позитивні зміни в учня, актуалізують інтерес до проблем школярів, з'ясування причин порушень у психічному, інтелектуальному й суспільному розвитку, опис превентивних дій, що запобігають закріпленню негативних звичок у поведінці); 2)діагностичну, що передбачає діагностику інтелектуального рівня розвитку учнів, фіксацію дефіцитів, емоційних порушень, їх джерел і наслідків, рівня навченості та сформованості загальнонавчальних умінь, пізнавальних інтересів і потреб); 3)терапевтичну, що пов'язана з наданням терапевтичної допомоги учням, своєчасним запобіганням стресогенним ситуаціям, педагогічною підтримкою); 4) консультативно-нарадчу, яка прогнозує надання допомоги у виборі напряму навчання та професії, стратегії професійної кар'єри, психологічне консультування щодо розв'язання навчальних і життєвих проблем» [6, с.61-62].
За одну табірну зміну інтенсивність роботи вихователя із школярами порівнюється із спілкуванням класного керівника з учнями протягом навчального року. Це свідчить про те, наскільки важлива роль належить

позашкільній педагогічній практиці майбутніх учителів в літніх оздоровчих таборах для формування їхньої комунікативної компетентності.

Літній табір є для дітей не тільки місцем проведеннявільного часу та оздоровлення, але й можливістюестетичного, морального, творчого розвитку. А це вказує на той факт, що майбутній учитель фізичної культури повинен володіти знаннями про методи, форми та засоби педагогічної діяльності в умовах літнього оздоровчого табору. До того ж проблему гіподинамії може нейтралізувати саме майбутній вчитель фізичної культури.

Успіх педагогічної діяльності студентів багато в чому залежить від характеру їхніх стосунків з дітьми. Саме інструктори з фізичної культури відповідають за проведення оздоровчих заходів. Саме тому вони повинні володіти навичкамиорганізації та проведення як традиційних фізкультурно-спортивних заходів, так ізагально-розвивальних фізичних вправ.

Як справедливо відзначає В.Ткаченко «для позитивного результату, зокрема для ефективного виховання в дітей відповідального ставлення до власного здоров'я та до здоров'я інших осіб, майбутній учитель фізичної культури, повинен, працюючи в ЛОТ, використовувати цілий спектр методів, які включають здоров'язбережувальні технології, а саме: методи регуляції особистісного світогляду індивіда (бесіда, переконування, навіювання), методи, що спрямовані на організацію здоров'язбережувальної діяльності (фізичні вправи, змагання, рухливі ігри), методи стимулювання здоров'язбережувальної діяльності (схвалення, заохочення, засудження тих чи інших дій індивіда), методи контролю за ефективністю впливу виховних дій (педагогічне спостереження, бесіда, опитування)» [6, с.110].

Таким чином, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, виховну роботу майбутніх учителів фізичної культури в літньому оздоровчому таборі можна розглядати як підсистему виховної роботи, зміст і організаційні форми якої зумовлені специфікою їхньої професійної підготовки. Для виховної роботи в оздоровчому таборі притаманні цілісність та безперервність, де виховний вплив здійснюється завдяки застосуванню різноманітних форм організації виховної роботи.

Головними особливостями формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів фізичної культури в процесі виховної роботи в оздоровчому таборі є: умови практики, які вимагають від студента створення тимчасового дитячого колективу, що передбачає значну роботу із згуртування школярів, потребує глибоких знань вікової психології, інтересів та потреб дитини. У студента в умовах табору проявляється високий рівень самостійності у спілкуванні з дітьми, так як на період практики майбутні вчителі стають самостійними вихователями і керівниками дитячих колективів, рівноправними

членами педагогічного колективу табору, а ситуація повної відповідальності за життя та діяльність школярів у період перебування в таборі вимагає від майбутніх учителів різних варіантів моделювання своєї поведінки.

Означене вище дозволяє зробити висновок, що умови роботи з дітьми в оздоровчому таборі створюють можливості для прояву ініціативи та співробітництва між вихователями та школярами, оскільки під час літніх канікул у школярів є набагато більше вільного часу для того, щоб займатися улюбленою справою, грою, спортом, туризмом, ніж під час навчального року.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Законодавство України «Про організацію літнього оздоровленнята відпочинку дітей у 2012 році»: Наказ Міністерства від 12 квітня 2012 р. №о464. *Електронний ресурс*. Режим доступу: www.mon.gov.ua/img/zstored/.../1_9-321.docReferences
3. Кругляк О. Теорія і методика фізичного виховання – основна профілююча дисципліна у підготовці вчителя в педагогічних училищах і колледжах. *Актуальні проблеми і методики фізичного виховання: [колективна монографія]* / упоряд. О. М. Вацеба, Ю. В. Петрушин. Є. Н. Приступа, І. Р. Бондар. Львів : Українські технології, 2005. С. 162-180.
4. Остапенко Г., Циганок О., Жестков С. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації навчально-виховного середовища загальноосвітньої. *Вісник Запорізького національного університету*. № 1(7), 2012. С.78-85. Електронний ресурс. Режим доступу: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/FViS-2012-1/078-85.pdf
5. Підгурська В.Ю. Педагогічна практика як важлива передумова становлення майбутнього вчителя-класовода. Вісник *Житомирського державного університету «Педагогічні науки».* Вип.6. С. 3-8.
6. Ткаченко В.В. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальнихтенологій у дитячих оздоровчих таборах. *Електронний ресурс.* Режим доступу: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1323/1352SSN2076-586X. С.108-112.
7. Хомич Л.О. Сучасні види педагогічних практик. *Шлях освіти*. 1999. №4. С. 4-8.
8. Цуприк С.І. Підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи в літніх оздоровчих таборах. дисертація. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Вінниця, 2011. 223 с. *Електронний ресурс*. Режим доступу: library.vspu.net/handle/123456789/697.
9. Яковліва О.П. До джерел педагогічної майстерності: практика в літньому оздоровчому таборі. Вінниця, 1998. 100 с.

Вікторія Ленько

(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)

(*Наук. керівник – к. пед. наук, доцент* Л.М. Прокопів)

Критерії і компоненти готовності майбутнього викладача хімії до професійної діяльності засобами інноваційних технологій навчання

На сучасному етапі розвитку нової української освіти перспективним є пошук інноваційних шляхів розвитку вищої освіти. Сучасні інноваційні

технології впроваджуються на основах індивідуального підходу до особистості, пошуку творчого потенціалу і бажання розвиватися в умовах української дійсності.

Питання інноваційних технологій навчання неодноразово аналізувались науковцями В.Беспалько, В.Гузеєвою, І.Зязюном, А. Нісімчуком, О.Пєхотою та ін. Як відомо без впровадження у навчальний процес ЗВО нових технологій майже неможливо досягнути високого рівня розвитку професійних якостей.

Саме тому для нашої роботи є важливим визначити ефективність підготовки майбутніх викладачів хімії до професійної діяльності засобами інноваційних технологій навчання.

Зауважимо, що результатом підготовки до певного виду діяльності є готовність. Під готовністю майбутніх викладачів хімії до професійної діяльності засобами інноваційних технологій навчання ми розуміємо організацію навчання, метою якої є знання, уміння завдяки яким розвиваються компетентності до використання інноваційних технологій навчання.

Серед критеріїв готовності ми розглядали: мотиваційний, цільовий, інформаційний, діяльнісний.

У роботі ми визначили компоненти готовності майбутнього викладача хімії до професійної діяльності засобами інноваційних технологій навчання: цільовий, змістовий, діяльнісний діагностико-корекційний, результативний. Проаналізуємо їх детально.

До цільового компонента готовності ми віднесли становлення майбутнього викладача хімії як суб’єкта освітньої інноватики, спроможного до:· участі в інноваційних процесах, спрямованих на використання інноваційної політики;·створення та оновлення інноваційних підходів до навчання, їх критичного оцінювання.

До змістового компонента готовності належать:·розуміння та ставлення майбутнього фахівця до інноваційних технологій,·специфіка і досвід їх використання, закономірності й особливості процесу відтворення інноваційних технологій з метою їх творчого використання.

Структурними компонентами змісту освіти виявляються: надпредметні, загальнопредметні та спеціально-предметні компетентності [3]. Детальніше зупинимося на критеріях готовності.

Важливим тут є мотивація яка має бути активною упродовж усього навчання у ЗВО. Тому дані завдання вирішуються нами при викладанні навчальних курсів: «Педагогіка» (у тому числі педагогічна майстерність) (3 курс), «Педагогіка вищої школи» (магістратура), фахових дисциплінах, під час педагогічної практики. При вирішенні завдань мотиваційної складової нами

було застосовано проблемні лекції, ділові ігри, хімічні вікторини тощо, особливе місце займали дискусії з дослідження цілей.

У відповідності до сказаного, робота дискусійних груп організовувалася за певними правилами: опора на позитивний досвід та індивідуальні зацікавлення студентів; створення позитивних умов для обговорення освітніх професійних цілей майбутніх викладачів; створення умов для самоаналізу та рефлексії; надання допомоги, розуміння, прийняття (схвалення), відкритість досвіду, толерантність до невизначеності [1].

Цільовий компонент готовності здійснюється в процесі викладання навчальних дисциплін: «Педагогіка» (3 курс), «Педагогіка вищої школи» (магістр), а також під час підготовки студентами дипломних робіт.

Під час технології педагогічної інтерпретації, за допомогою проблемних запитань будуються положення теорії педагогічного цілеутворення.

У процесі обговорення студенти ознайомлюються з основними поняттями теорії, засвоюють теоретичні засади розробки концептуальних освітніх цілей та їхньої педагогічної інтерпретації. Прикладом є проведення семінарського заняття-дискусії за темою «Виховний ідеал як концептуальна освітня мета», під час якої студентам пропонуються такі запитання для обговорення:

1. Який виховний ідеал – формування всебічно та гармонійно розвиненої людини чи людини, здатної до самоактуалізації, є більш науково обґрунтованим? Чи, може, вони рівноцінні між собою?

2. Як ми маємо визначати концептуальні освітні цілі: виходячи з виховного ідеалу чи із суспільних потреб в освіті? На другому занятті проводиться дискусія «Оптимальний спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей». Студенти в процесі підготовки до неї мають обґрунтувати обраний ними спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей і довести його перевагу порівняно з іншими.

На першому практичному занятті та у процесі самостійної роботи студенти в творчих групах працюють над розробкою проекту авторського ЗВО ступенів за таким планом:

1. Місія ЗВО.

2. Її педагогічна інтерпретація.

3. Модель навчально-виховного процесу, яка відповідає місії ЗВО.

На другому практичному занятті – під час дебатів захищають проект «Школа XXI ст.».

Під час самостійної роботи студенти за першоджерелами ознайомлюються з процесами впровадження інноваційних технологій , готуються до семінарських занять, на яких завдяки застосуванню нових технологій (роботі в малих групах, технології «мікрофон», мозкового штурму,

кейс-методу тощо) створюються умови для розвитку здатності до оцінки освітніх цілей та способів їхньої педагогічної інтерпретації. Інформаційна Підготовка до використання інноваційних технологій здійснюється забезпечується завдяки технологіям знаково-контекстного навчання.

Реалізація змістового компоненту передбачає проведення лекційних, семінарських і практичних занять, індивідуальну роботу зі студентами, а також організацію самостійної й науково-дослідницької роботи студентів. Семінарські заняття передбачають проведення дискусій, ділових ігор, круглих столів, тренінгів тощо. Основними формами самостійної й науково-дослідницької роботи студентів є дистанційне навчання, використання різноманітних комп'ютерних програм тощо.

Під час вивчення модуля «Навчально-виховний процес як педагогічна система та шляхи його оптимізації» («Педагогіка», 3 курс) здійснюється робота, спрямована на вироблення у майбутніх викладачів хімії фахових компетентностей.

Доцільним тут є проведення прямого «мозкового штурму». Важливими аспектами його проведення є по-перше, необхідність відокремлення етапу генерування ідей від етапу їх критичної оцінки; по-друге –те, що чим більша кількість ідей, тим більшою є ймовірність появи гіпотези, яка допоможе розв’язати проблему. Серед основних правил проведення «мозкового штурму» визначено:

1. Проведення у неформальній обстановці.

2. Оптимальна кількість учасників «мозкового штурму» – 12 осіб (лідер, його помічник, 5 учасників і 5 запрошених).

3. Дії і правила мозкового штурму мають бути сформульовані чітко.

4. Група «генераторів ідей» за певний час (20-40 хв.) близько 100 пропозицій, спрямованих на розв’язання проблеми. Приймаються всі без виключення ідеї. Ніхто нікого не критикує.

5. Група експертів оцінює ідеї розв’язання проблеми, сформульовані «генераторами» [1].

Ще однією інноваційною технологією навчання є синектичні групи. Об’єднання людей, спеціально підготовлених до розв’язання евристичних задач (це у даному контексті можуть бути майбутні викладачі хімії). Підготовка, триває близько року, спрямовується на формування підготовки до евристичної діяльності.

Метою роботи в групі (5-7 осіб) є творче розв’язання професійних проблем.

Розпочинається засідання синектиків, що розпочинається не з запитань і завдань, а з обговорення їх особливостей. Згодом керуючий спрямовує

учасників до обговорення кожного варіанту запитань, спрямовуючи обговорення у потрібну сторону.

Етапи проведення: з'ясування проблеми в загальному вигляді; «екскурсія» до різних наук галузей задля виявлення схожості. Доцільне використання таких аналогій: прямої, символічної, особистісної і фантастичну), завдяки яким формулюються гіпотези; аналіз записів засідання синектиків. Впродовж року така група має розв'язати від двох до чотирьох професійних проблем.

Методика Діснея передбачає умовний розподіл простору на три кола: «коло мрійника» - установка на творчість без будь-яких обмежень, «коло реаліста» - аналіз та упорядкування ідей, пошук шляхів їхнього втілення в життя, і «коло критика» - проводиться критична оцінка висунутих гіпотез.

До діяльнісного компоненту готовності майбутніх викладачів хімії засобами інноваційних технологій навчання входить:

а) впровадження навчальних курсів вибіркової складової (з навчальних планів);

б) органічне поєднання теоретичних та практичних знань.

При перевірці вихідні нами розглядалися основні положення теорії вимірювань С. Стивенса.

Діяльнісна складова здійснюється упродовж усього терміну їхнього навчання у закладі освіти та передбачає використання прийомів аргументації, а також здатності до переконання. Доречним тут є практичні заняття, де студенти в творчих групах чи під час ділової гри розв’язують комплекс взаємопов’язаних вправ.

Наведемо приклад. До групи завдань для студентів-хіміків вправи на визначення цілей: а) природничої підготовки; б) хімічної підготовки студентів; в) складових виховання; г) формування студентів основ здорового способу життя. При цьому мають бути виконані такі завдання: формування у студентів знань щодо критеріальної бази оцінки педагогічних технологій і умінь використовувати їх при розв’язанні завдань відбору інновацій, упровадження яких дозволить досягти цілей інноваційного розвитку ЗВО; формування умінь здійснювати оцінку освітніх нововведень з точки зору доцільності впровадження їх в практику роботи ЗВО та обґрунтовувати її. Студенти, самостійно опрацювавши теоретичний матеріал теми, на практичних заняттях, вчаться розробляти стратегічні й оперативні плани, намічати шляхи їхньої реалізації. У подальшому робота з визначеного напрямку передбачає систему компетентностей, набуває логічного продовження під час проведення педагогічної практики.

До діагностико-корекційного компонента готовності ми віднесли коригувальні завдання та проведення індивідуальних занять.

На переконання В. Беспалька, діагностування особистості, рівень розвитку якої вивчається, можна здійснити, визначивши її логічну структуру. «Дерево цілей» - графічна схема. Уверхівці графічного дерева розміщується якість особистості, яка вивчається. Питання вимірювання ступеня досягнення намічених цілей має здійснюватися за двома параметрами: параметром засвоєння знань і параметром компетентнісного підходу.

На другій градації готовності майбутнього викладача хімії до використання інноваційних технологій: високий рівень мотивації прийняття мети розвитку сучасної системи вищої освіти; на третій градації: сформованість «синдрому досягнення», оптимального цілеутворення; високий рівень розвитку навчальних і внутрішніх мотивів: тестування, анкетування, опитування, спостереження тощо. Під час вимірювання рівня розвитку мотиваційної складової майбутніх викладачів хімії засобами інноваційних технологій навчання застосовується тест «Мотивація досягнення успіхів і уникнення невдач. Це тестування відповідно до якого студент, сприймаючи певну ситуацію, інтерпретує її відповідно до власних особистісних особливостей [101]. Тести успішності використовувалися нами під час визначення рівня готовність до впровадження та розповсюдження інновацій. Відповідно до завдань дослідження нами було заплановане довгострокове спостереження. При цьому програма спостережень складалася так, щоб забезпечити можливість здійснення всіх необхідних вимірювань і раціональну організацію праці. Спостереження використовувалося нами для збору даних про рівень діяльнісної підготовки майбутніх викладачів використання інноваційних технологій. Задля виявлення ставлення до інноваційних технологій ми використовували анкетування.

Отже, дослідження показали, що необхідною для готовності майбутнього викладача хімії до професійної діяльності засобами інноваційних є дотримання певних критеріїв. Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес підготовки викладача хімії розвиває особистість студента.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів роботи. Перспективним для нашого дослідження є вивчення аспектів проведення індивідуальної роботи з студентами.

Список використаних джерел

1.Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач. *Рідна школа*. 2012. №4. С. 42-45.

2. Меерович М. И. Шрагина Л. И. Технология творческого мышления. Практическое пособие. Минск, 2000. 432 с

3. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та

українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2014 С. 16-25.

Аліна Качаліна
(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук. керівн. – к. пед. наук, доцент Л.М. Прокопів)

Педагогічні умови готовності студентів природничих спеціальностей до науково-дослідницької роботи

Стратегія освіти XXI століття – це поширення наукових фундаментальних знань, зміцнення престижу науки, формування спільного ринку знань і єдиного освітнього простору. У контексті сказаного чинником удосконалення змісту і форм підготовки майбутнього викладача є науково-дослідницька робота студентів (НДРС) є важливою складовою підготовки студента.

Як було зазначено раніше науково-дослідницька робота студентів природничих спеціальностей є важливою складовою навчального процесу. Під час НДРС студент розвиває самостійність суджень, вміння аналізувати, а також творче мислення.

Як зазначає Р.Альтан будь-яка система, у тому числі і система підготовки майбутніх фахівців, може успішно функціонувати і розвиватися при дотриманні певних умов [1]. Саме тому виникає необхідність пошуку умов, які, сприятимуть готовності студентів до НДРС у майбутній професійній сфері.

Визначимо розуміння поняття педагогічні умови. У педагогіці «умова» - є видова категорія до понять «середовищє», що розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування або зміни педагогічної системи. Це спеціально організоване середовище для використання наукового потенціалу, творчості [2].

Це умови за яких навчальний процес та його сприймання, результативність знаходяться у певних взаємозв’язках, завдяки яким педагог ефективно керує навчальним процесом, а студенти – успішно навчаються.

Під педагогічними умовами готовності студентів до НДРС ми розуміємо виконання певних планів, реалізація яких спонукає до отримання високого професійного результату. Педагогічні умови виступають при цьому необхідним компонентом процесу професійної готовності студентів, що враховуватимуться при організації освітнього процесу та дозволять забезпечити високий професійний рівень у майбутній діяльності.

Серед таких умов Н. Репетух, наприклад визначає:

позитивну мотивацію до НДРС; посилення науково-теоретичної і методичної складових; застосування нетрадиційних форм навчання [3].

Так, Л. Карташова наголошує, що завдяки поєднанню традиційних технологій навчання з інформаційними результат навчання є позитивним [2].

В. Свірідова, приділяє значну таким педагогічним умовам як орієнтація на особистість, його обдарованість, формування творчого мислення студента.

Як відомо, орієнтація на особистість студента, можлива лише за умови високого рівня наукової творчості та педагогічної майстерності викладачів-керівників.

Для виявлення педагогічних умов готовності студентів природничих спеціальностей до науково-дослідницької роботи у майбутній професійній діяльності в нашому дослідженні були враховані потреби сучасної вищої школи та переосмислений наявний педагогічний досвід. Крім того, було визначено специфіку підготовки студентів та виявлені типові недоліки існуючої організації педагогічного процесу, усунення яких призведе до підвищення рівня адаптації студентів до професійної діяльності.

Виходячи з науково-теоретичного аналізу педагогічних умов та, враховуючи специфічність досліджуваної проблеми, нами було визначено такі педагогічні умови готовності студентів до науково-дослідницької роботи:

1) створення стійкої мотивації щодо здійснення науково-дослідницької роботи;

2) активізація самостійності студентів при здійсненні науково-дослідних розробок та вибору стратегій отримання результатів;

3) залучення студентів до застосування нових інформаційних технологій в процесі наукових досліджень.

Внутрішні мотиви є первинними по відношенню до наукової діяльності та формуються, виходячи з потреб особистості в пізнанні і розвитку. Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості.

Зовнішні мотиви по відношенню до наукової діяльності є другорядними і неспецифічні для неї та формуються під впливом зовнішнього середовища. Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. У разі зовнішньої мотивації чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього «я» особистості.

Як вдало було визначено Н.Долговою, у науковій літературі не існує єдиної думки щодо класифікації всього різноманіття мотивів особистості. Автор пропонує використовувати класифікацію мотивів Фреда Лютенса. У своїй відомій книзі «Організаційна поведінка» він поділяє мотиви на первинні

(обумовлені фізіологією), загальні (не обумовлені фізіологією) і вторинні (придбані) мотиви. За значущістю домінують вторинні мотиви, серед яких ключовими є мотиви влади, досягнень, приналежності, статусу та безпеки. [2; 3].

З урахування всього вищесказаного, можемо зробити висновок, що під час наукової діяльності головним внутрішнім спонуканням до дії є задоволення від процесу роботи, прагнення до інтелектуального успіху, бажання знаходити та розв'язувати проблеми, які потребують вирішення. Саме тому, на нашу думку, найважливішою мотивацією студента до наукової праці є захоплення діяльністю.

Безумовною умовою є задоволення від вивчення дисципліни, бажання розвивати свої інтелектуальні та творчі здібності, прагнення зробити кар'єру в науці.

Другорядними аспектами, що сприяють активізації та підвищенню результативності системи науково-дослідницької роботи студента вважаємо особистість наукового керівника, його наукові інтереси і ставлення до власної діяльності, наукова діяльність кафедри, факультету, форми і методи ведення навчальної та наукової роботи, де студенту буде надаватися необхідна увага та підтримка.

Покращенню показників діяльності студентів також сприяє система заохочень, яка існує у ЗВО за успіхи в навчанні та НДРС. До видів заохочення студентів можна віднести: залік результатів науково-дослідної роботи студентів, надання рекомендацій для подальшого навчання та стажування в українських та зарубіжних ЗВО, дострокові здачі іспитів та заліків, участь у спеціальних заняттях для найбільш здібних і талановитих, можливість впровадження студентських наукових розробок у виробництво та отримання об'єктивної оцінки провідних вчених, можливість отримання додаткового прибутку.

У зв'язку із орієнтацією освітнього процесу на розвиток самостійного мислення, формування навчальної самостійності студентів стає в наш час актуальною проблемою в теорії і практиці. Саме це зумовило постановку наступної умови, а саме «активізація самостійності студентів при здійсненні науково-дослідних розробок та вибору стратегій пошуку методів отримання результатів».

Розумова самостійність трактується науковцями як досконале володіння загальними вміннями і навичками, необхідними для набуття знань та їх творчого застосування. Важливою ознакою розумової самостійності є здатність знаходити нові способи оволодіння знаннями та уміннями та застосовувати їх в нових умовах.

Що стосується навчальної самостійності, вона являє собою форму самостійної роботи і розглядається як якість особистості студентів, що виявляється в їх готовності і здатності до самостійного вирішення поставлених викладачем завдань, а також стійкої потреби брати участь у навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється на практичному занятті і поза ним.

Отже, як випливає із вищенаведених визначень, поняття «активізація самостійності студентів» слід розглядати як систематичну і цілеспрямовану суб'єктно-узгоджену взаємодію наукового керівника та студента, що спрямована на вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів самонавчання з метою збільшення пізнавального інтересу, підвищення активності та самостійності магістрантів в засвоєнні знань, формуванні вмінь, навичок та застосування їх на практиці, що допоможе, при здійсненні науково-дослідних розробок.

Збільшенню активізації самостійності студентів природничих спеціальностей при здійсненні науково-дослідних розробок та вибору стратегій пошуку методів отриманих результатів, сприяє наслідування певним рекомендаціям, а саме:

- необхідність розпочинати дослідження тільки на основі точно встановленої фактичної бази;
- важливість в процесі здійснення дослідження в першу чергу розглядати і перевіряти найбільш відомі, причинні зв'язки;
- урахування в процесі дослідження можливість спростування головної ідеї дослідження;
- у разі виявлення неспроможності ідеї необхідність самостійного пошуку дослідником її можливих причин;
- важливість здійснення коректної статистичної обробки з урахуванням, як позитивних, так і негативних результатів дослідження.

На нашу думку розглянуті пропозиції слід взяти до уваги і врахувати в експерименті.

Важливою умовою є залучення студентів о застосування нових інформаційних технологій в процесі наукових досліджень.

Сучасні навчальні плани підготовки студентів природничих спеціальностей передбачають вивчення студентами засобів інформаційно-комунікаційних технологій, а також їх використання. Прикладами такого навчального процесу є залучення студентів до спільної активної діяльності з розробки та впровадження комп’ютерних технологій, подання науково-організаційної діяльності ЗВО, кафедр в Інтернеті, забезпечення інформаційного супроводу фундаментальних досліджень ЗВО, дистанційна робота студентів з обдарованими школярами тощо. Усе згадане вище, на нашу

думку є реаліями сучасного інноваційного вищого навчального закладу нового типу.

Для залучення студентів до застосування нових інформаційних технологій в процесі наукових досліджень потрібна система, яка відповідає світовим вимогам інформаційних технологій. Такою системою, з нашої точки зору, є хмарна систему Google Apps. У рамках використання сервісів Google Apps для навчальних закладів об'єднуються різні загальнодоступні Інтернет-інструменти й формуються сучасніші умови для співпраці студентів, створення й спільного використання ними власного навчального контенту [2].

Перспективним напрямом використання в навчальному процесі є хмарні обчислення (Cloud computing).

Модель хмарних обчислень дає можливість зручного доступу за допомогою мережі до загального пулу з налаштованими обчислювальними ресурсами (наприклад, мережі, сервера, системи зберігання, додатки, послуги); модель хмари сприяє доступності та характеризується п’ятьма основними елементами (самообслуговування на вимогу, широкий доступ до мережі, об'єднаний ресурс, незалежне розташування, швидка гнучкість, вимірювані сервіси).

Отже, визначаючи педагогічні умови готовності студентів природничих спеціальностей до науково-дослідницької роботи ми наголосимо на створенні позитивної мотивації, активізація самостійної та індивідуальної роботи, використання інформаційних технологій.

Подальшого вивчення потребує система впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Список використаних джерел

1. Альтман Р. Microsoft Office PowerPoint 2003 для Windows M, 2004. 416 с.
2. Брановский Ю.О. Компьютеризация процесса обучения в педагогическом вузе и средней школе: [уч. пособие. – Ставрополь, 2009. 144 с.
3. Ігнатова О. М. Формування в майбутніх педагогів умінь роботи з іншомовною літературою засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій: дис. ... канд. наук: 13.00.04. К., 2009. 218 с.

Євгенія Корчига
(студентка другого освітнього рівня 1 курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
Л.М.Прокопів
(Наук. керівн. – к.пед. наук, доцент)

Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів ВНЗ засобами інноваційних технологій

Культура народу представлена не тільки в подіях, текстах, творах мистецтва, та багатьох інших артефактах, а також у мові. Вирази, такі як «thepursuitofhappiness», «liberté, égalité, fraternité» і «laRaza» означають культурні аспекти, які виходять далеко за рамки їх перекладу. І як свідчить світова історія, глибокі культурні знання та мовна компетенція однаково необхідні, якщо хтось хоче зрозуміти людей та їхні громади. Знання соціокультурних аспектів сприяють пізнанню духовного багатства іншого народу, налагодженню активної комунікації, підвищують рівень гуманітарної освіти. Ці знання є необхідними для розвитку особистості студента, для формування його світогляду та інтелектуального потенціалу.

Проблему реалізації соціокультурного підходу та формування соціокультурної компетенції у навчанні іноземної мови досліджували М.І.Максимець, В.П.Сафонова, Р.Норвуд, Дж.Равен; Е. К. Тейлор, Х. Хеннінгер та ін. особливості поведінки носіїв англійської мови та культуру мови досліджували Л. Л. Григор'єв М. П. Фабіан. Проблему формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції, її роль та важливість у процесі навчання іноземних мов досліджували Б.М. Ажнюк, Є.М. Верещагін, О.О.Коломінова, Костомаров В.Г. та ін..

Однак дослідженню поглибленого використання інноваційних технологій до реалізації соціокультурного підходу присвячена значно менша кількість теоретичних досліджень.

Таким чином, значущість означеної проблеми зумовили вибір теми статті. **Метою статті** є розкриття змісту іншомовної соціокультурної компетенції та дослідження шляхів її формування за допомогою інноваційних технологій.

Кожна національна культура є самобутньою та складається з національних та інтернаціональних елементів. Тому в процесі навчання іноземної мови у студентів повинна сформуватись свідомість до відкритого сприйняття інших культур, які не знаходять аналогій в рідній культурі та мові. Сприяє вихованню позитивного та толерантного ставлення до іноземної мови і культури народу,

збагаченню студентів знаннями про культуру, релігію, історію, реалії, звичаї та традиції країни, мова якої вивчається саме соціокультурна компетенція. Науковці розглядають іншомовну соціокультурну компетенцію як комплексне поняття, яке складається з таких аспектів: лінгвокраїнознавчий, країнознавчий та соціолінгвістичний.

Проаналізуємо детальніше, що включає в себе кожен з аспектів соціокультурної компетенції.

На основі положень українських вчених В.Г.Костомарова, А.Б.Гапонової та ін., можемо зазначити, що лінгвокраїнознавство – наукова дисципліна, яка поєднує в собі знання з лінгвістики та країнознавства, це мовний матеріал, який включає: реалії, конотативну лексику і фонову лексику [2, с. 57].

Країнознавчий аспект охоплює, безпосередньо, знання про країну, мова якої вивчається, зокрема її географічне та історичне підґрунтя. Неможливо вчити мову без знання культурного соціуму народу, тому необхідно враховувати значущість знання культури, звичаїв та традицій, етикету англійського етносу, що включає в себе соціолінгвістичний аспект. Але з швидкими темпами технологізації та глобалізації світу, відбуваються зміни, певні спрощення і у зв'язках між народами, завдяки Всесвітній мережі (WorldWideWeb) представники різних країн можуть налагодити контакт за лічені хвилини, але необхідність вивчення іноземних мов відповідно зростає.

Тут постає ряд питань як мовних, так педагогічних й культурних щодо вивчення іноземної мови засобами інноваційних технологій. Тож розглянемо детальніше деякі з шляхів застосування інноваційних технологій, які на нашу думку будуть найбільш ефективними у своєму використанні.

Гейміфікація – активізація навчання за допомогою ігрових технологій. Доведено, що гейміфікація під час вивчення іноземної мови є досить еффективною, із залученням наступних додатків: HelloTalk, LinguaLeo, CastleQuiz. Останній є прикладом веб-квесту, в основі якого лежить стратегія завоювання замку.

Окрім цього, квести можуть розроблятись викладачем на різну тематику: історичну, літературну, культурну, наприклад «The Fellowshipof the **Ring**» by J. R. R. Tolkien, «***Richard*** the ***Lionheart***», «TheWaroftheRoses» та ін. Сюди можемо віднести рольорі ігри, які доцільно будувати на змістовій основі автентичної казки (The Star Child, The Canterville Chostby O.Wilde), літературного твору (Prideand Prejudice, Emmaby J. Austen) чи іншого матеріалу для інсценування можуть бути побудовані різні сюжетно-рольові ігри, діалоги, які не тільки вводять студентів іншомовну культуру народу, а й прив'язують мовлення до певних ситуацій спілкування, де вони можуть краще засвоїти етикет та поведінку, особливості життя та навіть історію країни.

Попрактикувати безпосередньо англійську чи іншу мови й попрацювати над незчисленною кількістю автентичної інформації надає інтернет, тому таким ефективним в наш час є електронне навчання (e-learning), за допомогою веб-технологій, включає в себе мультимедійне, віртуальне, мобільне навчання.О.В. Кайда вказує, що веб-технології можуть використовуватися для ряду завдань: спілкуватись с носіями іншої мови (Livejournal, Twitter, Blogspot, Facebook); online-навчання (ICQ, Skype), публікувати фотографій, колажі, плакати, таблиці, графіки (Flicker, Minus,FreeMind, XMind, Bubbl.us, Mindmeister, Zoho) [1, с. 51].

Останні з цих додатків FreeMind, Bubbl.us надають можливість студенту працювати з ментальними картами (Mind Maps) – це певні схеми, карти знань, об'єднанні спільною ідеєю.

Як зазначає І. Шахіна, що ментальні карти є універсальними, їх можна застосовувати у різних сферах розумової діяльності, зокрема для підготовки планів, творчих проектів, різноманітних тренінгів [3, с. 74].

Так, під час вивчення певної теми «British myt hsandlegends», «English folklore», «Kingand Queens of Great Britain», студенти працюючи з ментальними картами, не просто створюють їх, а й збирають, досліджують матеріал з обраної теми, водночас збагачуються знаннями про народ, мову якого вивчають. Такі розумові карти – сучасний спосіб компактного використання інформації та її швидкого засвоєння, окрім цього вони розвивають в студентів креативне мислення.

Як бачимо, сучасні технології вимагають змін в освіті, але й дають багато можливостей для навчання. Зокрема, допомагають вивчати іноземну мову не як ізольований набір правил, а як реального інструмента, цікавого і важливого для студента.

Проаналізовані нами інноваційні технології безпоседньо залучають студентів в іншомовне середовище, де усвідомлюється, що мова тісно пов'язана з культурою країни, способом життя, конкретними людьми, які живуть у цій країні та спілкуються цією мовою, тобто формується соціокультурна компетенція студентів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. вбачаємо у вивченні інших інноваційних шляхів формування соціокультурної компетенції студентів.

Список використаних джерел

1. Kaida N. O. Useof web-technologies as models of blended learning for the development of language skills. *Використання моделі змішаного навчання при викладані іноземних мов:* матеріали наук.- 31 практ. конф. (Київ, 21 бер.2018). Київ нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 111 с.

2. Гапонова А. Б. Лінгвокраїнознавство. Англомовні країни: підручн. Вінниця: Нова Книга, 2005. 464 с.

3. Шахіна І. Використання ментальних карт у навчальному процесі. *Наукові записки.* 2015. №8. С. 73-78

Марія Гаврилюк
(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Освітні педагогічні науки»,
педагогічний факультет) ,
В.М.Ковальчук
(*Наук.керівн. – к. пед. наук, доцент)*

Формування естетичної культури майбутнього викладача

Однією з актуальних проблем сьогодення, яка гостро постає перед педагогічною громадськістю, є проблема виховання людини як найвищої морально-духовної цінності, в якій тісно взаємопов'язані естетичні знання, естетичний досвід та естетична активність. Ці складові загальної мети визначають завдання діяльності сучасної вищої школи.

Процес естетичного виховання студентів є багатогранним і складним. Зустріч із прекрасним у житті й мистецтві розвиває в людини естетичні почуття.

На підставі набутого досвіду, шляхом багаторазового порівняння явищ спершу зароджується вибіркове ставлення, а згодом з'являються окремі оцінки, так формується оцінне ставлення до оточуючого, а на його основі – естетичний художній смак. Ефективність естетичного виховання можна забезпечити єдністю і взаємообумовленістю національного і загальнолюдського.

Естетична культура особистості має формуватися передусім на грунті національної культури з залученням до надбань світової культури. Рідне мистецтво, традиційна народна культура повинні займати одне з провідних джерел естетичного виховання майбутніх викладачів.

У національній програмі "Освіта" визначено основні напрями реформування освіти, зокрема, виховання студентської молоді, що має істотно вплинути на діяльність вищих навчальних, закладів, сприяти впровадженню нових виховних систем і технологій, які б відповідали потребам розвитку особистості, розкриттю її талантів, моральної свідомості і естетичної культури. Серед різних видів виховної роботи у вищих навчальних закладах важливе місце належить естетичній діяльності.

Теоретичні засади проблеми естетичної діяльності сучасні вчені визначають у взаємозв'язку з моральною позицією, світоглядом особистості, ступенем розвитку її ціннісних орієнтацій (О.І.Буров, О.Р.Дробницький,

М.С.Каган, І.С.Кон, Є.В.Квятковський, Б.Т.Лихачов, В.О.Разумний, Г.П.Шевченко та інші).

Ґрунтуючись на висновках цих досліджень, українські педагоги дійшли висновку про важливість використання з цією метою досягнень народної педагогіки, яка сприяє формуванню духовності, ідейності та основних компонентів естетичної культури особистості (А.Г.Болгарський, О.М.Олексюк, О.П.Гудницька, С.Р.Клебік та інші).

За справедливим твердженням Олени Іванської, обмежене використання засобів мистецтва виявляється у відчужені отриманих знань і виступає одним із факторів кризи сучасної освіти [1, 23].

Входження мистецтва до духовного світу майбутнього вчителя починається з пізнання краси слова. Найпомітнішим видом мистецтва є художня література. Формування морально-естетичної культури студентів засобами літератури підпорядковується важливому виховному завданню: педагогічному керівництву становленням, морально-естетичного ідеалу і світогляду юнаків за рахунок використання різноманітних методів і засобів.

З метою здійснення естетичного культурного розвитку студентів використовують різні джерела:

а) твори образотворчого мистецтва. Під час спостереження картини або скульптури, яка відображає життя людини чи природи, в людини розвивається не лише сприйняття, а й фантазія: вона мислить, уявляє, «домальовує» зображене, бачить за картиною події, образи, характери;

б) музику, яка, відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, на її поведінку;

в) художню літературу. Головним виразником естетики в літературі є слово. На думку К. Ушинського, слово як засіб вираження в літературному творі набуває подвійної художньої сили. Словесний образ має ще й понятійну основу і сприймається насамперед розумом. Тому література — важливий засіб розвитку інтелекту;

г) театр, кіно, телебачення, естраду, цирк. Цінність їх у тому, що, крім змістової частини, вони об'єднують у собі елементи багатьох видів мистецтв (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю);

д) природу: її красу в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і неживій природі;

е) факти, події суспільного життя. Героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість повинні бути предметом обговорення з студентами;

е) оформлення побуту (залучення студентів до створення естетичної обстановки в аудиторії , холі , квартирі).

Кожен вид мистецтва і мистецтво взагалі звернено до будь-якої людської особистості. А це передбачає, що будь-яка людина може розуміти всі види мистецтва. Педагогічний зміст цього ми розуміємо в тому, що не можна обмежувати виховання і розвиток особистості лише одним видом мистецтва. Тільки сукупність їх може забезпечити нормальне естетичне виховання. Це, звичайно, зовсім не означає, що людина повинна неодмінно відчувати однакову любов до всіх видів мистецтва.

Зустріч з явищем мистецтва не робить людину відразу духовно багатим чи естетично розвиненим, але досвід естетичного переживання пам'ятається довго, і людині хочеться знову відчути знайомі емоції, випробувані від зустрічі з прекрасним. Народна музика, фольклор, витвори прикладного мистецтва, народна мораль будять емоційні переживання, розвивають естетичні смаки та художні здібності студента, формують гуманістичні якості особистості.

Педагогічні аспекти процесу виховання естетичної культури враховують значення морально-естетичних цінностей релігії як важливого компоненту духовної культури людства. Традиції, звичаї, обряди, вірування постають в оригінальній художній формі в різних його жанрах. Цього треба вчити студентів з перших студентських днів життя.

Справді, якщо духовне життя людини міряти розвагами, пропонованими масовою культурою, то такій людині не потрібні ні фольклор, ні будь-які інші прояви національної культури. Але ж виховний ідеал у більшості наших викладачів все-таки інший. Вони хочуть бачити свого студента особистістю. Хочуть і намагаються завжди розуміти: кожна людина є особистістю настільки, наскільки вона дотична до культури, тобто наскільки вона пізнала різні прояви духовного життя свого народу, його історію, мистецтво, фольклор, науку, звичаї, традиції, обряди, мораль, вірування. Чому це так важливо? Та тому, що саме культура в тому сенсі, про який щойно йшлося, принципово відрізняє людину від тварини. Коли ж вона забуває про це і турбується лише про матеріальні блага, а свої духовні потреби задовольняє маскультурною продукцією, то навряд чи є підстави говорити про особистість. По суті, людина тоді залишається нереалізованою [3, с.45].

У Концепції національного виховання важливими принципами організації виховного процесу і, зокрема, естетичного виховання є принципи народності, етнізації і культуровідповідності [2]. Тому, при організації розумового виховання ми використовуємо засоби народознавства рідної місцини.

На Прикарпатті досить поширеними є такі засоби усної народної творчості, що сприяють естетичному розвитку молодих людей : твори, які перейшли з загального фольклорного доробку (деякі обрядові пісні, казки, загадки, прислів’я); поезія (колискові пісні, пестушки, утішки, прислів’я,

приказки, легенди, казки, скоромовки, небилиці); численні фольклорні зразки, (ігрові пісні, лічилки, дражнили, скоромовки) [5, с.15].

Але у будь-якої системи є стрижень, основа, на яку вона спирається. Такою основою в системі естетичного виховання ми можемо вважати мистецтво: музика, архітектура, скульптура, живопис, танець. Музика, живопис і танець, на відміну від інших предметів, знімають перевантаження, покращують фізичний і душевний стан студентів і навіть підвищують загальну успішність. Специфіка кожного виду мистецтва в тому, що воно особливо впливає на людину своїми специфічними художніми засобами і матеріалами: словом, звуком, рухом, фарбами, різними природними матеріалами.

Формування естетичної культури студентів передбачає розвиток краси людських взаємовідносин. Естетично виразне оформлення навчальних кабінетів, аудиторій, гуртожитків, студентських клубів – необхідна умова організації естетичного впливу навколишнього середовища.

Для побудови процесу формування естетичної культури майбутнього вчителя на науковій основі доцільне комплексне використання основних принципів системи естетичного виховання в вищому навчальному закладі:

1) єдність морально-естетичного професійного напряму естетичного виховання;

2) діалектичний взаємозв'язок та взаємозалежність системи естетичного виховання з системами філософських, соціологічних, психологічних, спеціальних наук, мистецтва;

3) принцип оптимального співвідношення теоретичного і практичного аспектів в реалізації естетичного виховання;

4) принцип взаємозв'язку в системі естетичного виховання студентів між середньою і вищою школою;

5) принцип ведучої ролі педагогів в управлінні і організації системи естетичного виховання у вищому навчальному закладі.

Реалізація названих вище принципів дає змогу підвищити рівень естетичної культури студентів, включити майбутніх вчителів до інтенсивного естетичного життя, сприяє формуванню їх естетичних ідеалів і творчих здібностей.

Список використаних джерел

1.Ічанська Олена. Роль художніх засобів у становленні особистісної ідентичності старшокласників. *Рідна школа*. 2004. № 9.

2.Концепція національного виховання. Освіта. 2004, 26. Х.. 3.11.

3.Божович Л.І. Пізнавальні інтереси та шляхи їх вивчення: *монографія*. М.: Изв-ия АПН РРФСР, 1955. 173 с.

4.Сухомлинский В.А. Эмоциональное й Эстетическое воспитание. Избр. произведения в 5-ти томах. К.: Радянська школа, 1980. Т. 3.

5. Шаварська Н. Г.· Естетичне виховання українською піснею як національна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 2. С. 66-68.

6. Яковлев Е.Т. Эстетика: *Учебное пособие*. М.: Гардарика, 2002.

7. Пейсахов Н.М. Педагогика высшей школы. Изд-во Казань. Казанского ун-та. 1985.

Наталія Судук

(студентка другого освітнього рівня 1 курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)

Л.М.Прокопів

(Наук. керівн. – к. пед. наук, доцент)

Сутність навчальної мотивації в психолого-педагогічній літературі

На сьогодні всі освітня система орієнтована на розвиток успішної особистості. Для кращого переходу на нову систему освіти, яка спрямована на формування бажання вчитись, досягати відповідних цілей, першочерговим завданням є розвивати інтерес та формувати позитивну мотивацію до навчання.

Формування навчальної мотивації без перебільшення можна назвати однією з основних проблем сучасної вищої школи. Її актуальність обумовлена самою навчальною діяльністю, оновленням змісту навчання, формуванням у студентів технологій самостійного отримання знань, розвитку активності. Щодо проблем сучасної вищої освіти однією з актуальних проблем є побудова процесу навчання, як основи формування мотиваційної сфери студентів.

Проблему мотивації навчальної діяльності глибоко й всебічно досліджено у вітчизняній педагогічній і психологічній літературі. Аналіз наукових джерели свідчить про те, що формування мотивації є однією з головних проблем сучасної освіти, яку досліджували психологи В. Мухіна, О. Проскура, учені Л. І. Божович, О.Н. Власова, Т.І. Докучина, К.Ф. Мусаєва, А.К. Маркова, Г. Самсоненко та ін.

Вивченням питання мотивації навчання у педагогіці займались Ф.М. Рахматулліна, М.Г. Рогов, М. Лук'янова, Г. Нітченко, Н. О. Чернякова та ін.

Мета статті – дослідити теоретичні основи мотивації навчання у сучасній пчихолого-педагогічній літературі.

Суть піднятої проблеми полягає у визначенні особливостей мотивації навчання, оскільки у сучасній психології відсутня єдність у визначенні сутності поняття мотивація. Відсутність єдності визначення поняття «мотивація» свідчить про різнобічність аспектів цього питання, а також про складність та багатозначність самої мотивації.

Вважається, що вперше термін «мотивація» застосував А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини» (1900 – 1910).

Після чого дане тлумачення використовувався науковцями для пояснення причин поведінки людини та звірів. Хоча сам термін виник на початку XX століття, питання, які розглядають причини активної діяльності людини, піднімалися ще древніми філософами. Наприклад, Геракліт, детально розглядаючи потреби, вважав, що вони визначаються умовами життя. Сократ писав про те, що потреби, бажання та стремління притаманні будь-якій людині, при цьому найголовніше заключається в тому, наскільки вони значущі для людини та яке місце займають у її житті. Демокріт розглядав потребу як головну рушійну силу, в результаті дії якої людина здобула мову та звичку до праці[4, с. 283].

Під поняттям «мотивація» науковці розуміють декілька психологічних явищ, а саме:

1) систему факторів або сукупність причин, які спрямовують людину до виконання певних дій чи бездіяльності, спонукають до активності;

2) усвідомлене використання цілої системи збудників, які сприяють активізації діяльності;

3) процес розгортання системи збудників, який безпосередньо відбувається в структурі відповідної діяльності.

У педагогіці та педагогічній психології мотивація навчання має різні визначення. Зокрема, М. І. Алексєєва вважає, що мотивація – це сукупність причин, що визначають різні прояви активності учнів. На думку, А.К. Маркової, мотивація навчання є сферою поведінки, яка містить у собі мотиви, цілі, емоції та вміння вчитись [3].

Поняття «мотив – досить складний феномен, якому науковці не дають однозначного визначення. В перекладі з латинської поняття «мотив» означає «рухаю». Є. П. Ільїн трактує мотив як складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків, а також є основою для цих дій. У ролі мотивів можуть виступати різні потреби - фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали [6].

Мотиви, що стимулюють до навчання у своїх працях М.І. Алексєєва, Л.І. Божович та інші поділяються на дві великі групи:

- пізнавальні мотиви навчання. Вони пов’язані зі змістом та процесом навчальної діяльності, формуються під впливом процесу набуття нових знань. До цієї групи мотивів відноситься інтерес до знань, потреба у пізнанні, допитливість, бажання здобувати нові знання, навчитись чогось нового;

- широкі соціальні мотиви. Вони пов’язані із стосунками особистості та навколишнього оточення, потребами спілкуванні з іншими людьми, у їх оцінці, схваленні [2].

Вивчаючи фактори, що спонукають особистість до навчання, Л.І. Божович виділила два види мотивів уміння.

Перший вид пов'язується з розвитком особистості. Вони втілюють ті прагнення й потреби особистості, які випливають з усіх обставин її життя та які пов'язані з основною спрямованістю її особистості. За змістом такі мотиви можна пов'язати з бажанням одержати схвалення батьків або вчителя або ж завоювати чи підтвердити авторитет у певному середовищі. Це широкі соціальні мотиви, оскільки вони виходять за межі самого навчального процесу й пов'язані з тими життєвими відносинами, в які вступає дитина завдяки учінню.

Другий вид мотивів – мотиви, народжені переважно самою навчальною діяльністю. До складу цієї групи входять різноманітні навчально-пізнавальні інтереси, задоволення, які виникають у дитини внаслідок напруженої інтелектуальної активності, трудового зусилля, подолання труднощів. Сучасна психологія об'єднує такі мотиви в поняття пізнавальні інтереси [1, с. 174].

Пізнавальні інтереси— це група мотивів, пов'язана зі змістом і процесом учіння й орієнтована на опанування способом певної діяльності. В основі розвитку пізнавальних інтересів перебуває пізнавальна потреба, яка є похідною від потреби у зовнішніх враженнях та активованості центральної нервової системи. Таке психічне явище є суто індивідуальним і вродженим утворенням, яке проявляється вже в ранньому віці [1,с.175].

Аналізуючи динаміку зміни ставлення студентів до навчання, можна виділити змістові та динамічні характеристики мотивації учіння. До змістових характеристик відносяться ті фактори, які пов’язані з внутрішніми особливостями навчальної діяльності та зі становленням учня як суб'єкта цієї діяльності.

За динамічними характеристиками мотивації учіння вважаються такі: стійкість мотиву; емоційне забарвлення та модальність; ступінь задоволеності-незадоволеності мотиву; швидкість виникнення; сила мотиву та його інтенсивність і перемикання.

Отже, у загальному вигляді мотивація навчально-професійної діяльності розглядається як сукупність потреб та мотивів, що визначають різні форми активності усіх суб’єктів освітнього процесу ЗВО.

Важливо підкреслити, що мотивацію навчально-професійної діяльності студентів слід розглядати не тільки як умову ефективного оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а й як важливий чинник розвитку

особистості майбутнього фахівця. Ефективність навчальної діяльності забезпечується рядом психологічних факторів, найважливіший з яких – мотиваційний (Є.П.Ільїн, А.Н.Пічників, Г.В.Мухіна, А.О.Реан та ін.) [5].

Позитивне ставлення студента до процесу навчання у ЗВО розвивається з розвитком мотивів, які забезпечують саморозвиток, самореалізацію, самовиховання особистості студента та прагнення до надбання професійно-важливих компетенції, навичок, вмінь та якостей. Позитивне ставлення студента до процесу навчання у ЗВО прогресує з розвитком мотивів, які забезпечують саморозвиток, самореалізацію, самовиховання особистості студента та прагнення до надбання професійно-важливих компетенції, навичок, вмінь та якостей.

Важливо зазначити, що мотивація навчально-професійної діяльність є полімотивованою, оскільки активність студента має різні джерела. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні, зовнішні, особистісні. До внутрішніх джерел навчально-професійної мотивації відносяться пізнавальні і соціальні потреби, потреби майбутньої професії (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчально-професійної мотивації визначаються умовами життєдіяльності студента, до яких відносяться вимоги, очікування і можливості. Серед названих джерел активності, що мотивують навчально-професійну діяльність, особливе місце займають особистісні джерела. До їх числа відносяться інтереси, потреби, установки, еталони і стереотипи, які обумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в навчально-професійній і інших видах діяльності. Взаємодія внутрішніх, зовнішніх і особистісних джерел мотивації впливає на характер навчально-професійної діяльності та її результати. Відсутність одного з джерел призводить до переструктурування системи навчально-професійних мотивів або їх деформації [5].

Отже, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості науково-педагогічних праць, присвячених проблемі мотивації навчальної діяльності, це питання все ще залишається одним із актуальних питань педагогіки та психології. Перспективними аспектами дослідження є вивчення впливу мотивів на навчання студентів.

Список використаних джерел

1.Власова О.І. Педагогічна психологія: посібник. К, 2013. 480 с.

2.Формування навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. URL: http //file:///C:/Users/User/Downloads/znppo_2011_8_7.pdf

3.Лук'янова М. Навчальна мотивація учнів: психолого дидактичний аспект. *Відкритий урок. Розробки, технології, досвід.* 2008. № 7-8. С.27-31.

4. Нітченко Г. М. Мотивація навчальної діяльності як компонент професійної підготовки. Педагогічні науки:збірник наукових праць. Херсон, 2008. 305с.

5 Психологічні фактори мотивації навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ. URL:http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf.

6.Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. URL:http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Chernyk.pdf

Діана Яцишин

(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)

(*Наук. керівн. – к. пед. наук, доцент* Н.М. Салига)

Проблема педагогічної свідомості у науковій літературі

Під час знайомства з науковою літературою не можна не звернути увагу на те, що існує досить багато досліджень, як вітчизняних так і зарубіжних вчених, які безпосередньо пов'язані з проблемами вивчення педагогічної свідомості. Надзвичайно багато цінних ідей щодо формування педагогічної свідомості майбутніх педагогів ми знаходимо у працях педагогів минулого.

Проблема свідомості як складного багатокомпонентного явища була предметом активного дослідження науковців в усі історичні періоди та різних галузей наук, які займаються в тій чи іншій мірі вивченням людини,а саме: філософії, соціології, психології, кібернетики, логіки, фізіології.

Вивчення проблеми свідомості – процес дуже складний та багатогранний. Адже свідомість є граничним поняттям філософії, а по-друге, її неможливо «схопити, уявити, як річ». Аналіз наукової літератури засвідчує, що свідомість є багатокомпонентним, полісемічним та складним утворенням. Воно привертає до себе увагу філософів (О.Вовк, О.Даніліан, ін.), психологів (Р.Бобовський, О. Лурія), педагогів (Т.Лопухіної, О.Момот, Н.Сідаш) та вчених інших галузей знань.

Слід відзначити, що дослідження феномену свідомості розпочали саме філософи. Ще в античній філософії склалось уявлення про свідомість «як прояв душі таємничої «чуттєво-надчуттєвої» істоти, відповідальної за людське життя і певні стани людського тіла» [2, с.3].

Як відзначає вчений М.Каган, «розвиток педагогічної свідомості, яка зародилася разом із виникненням виховання як соціального явища, йшов шляхом поступового збагачення новими знаннями про саму дитину, природу дитинства та особливості взаємовідносин між дітьми й дорослими, шляхом наповнення сенсами педагогічних феноменів, народження ідей, думок,що проявляються в атмосфері міжсуб'єктних педагогічних зв'язків» [5].

Філософи епохи феодалізму трактували свідомість як «душу», в якій віра повинна поєднуватися із розумом. У поглядах мислителів епохи Ренесансу

свідомість вже трактується як «інтелектуальна засада могутнього потоку творчості, який притаманний людині» [2, с.3].

На думку вчених, «в епоху Просвітительства сформувалось антропологічне теоретичне педагогічне мислення і саме в його рамках осмислюється історія виховання і педагогічної свідомості в наші дні. Діаметрально протилежне тлумачення поняття «свідомість» подають представники епохи Нового часу. У цей період свідомість вперше стає предметом наукового пізнання. Її активно досліджували Г.Гегель та Р. Декарт. Г. Гегель визначив соціально-історичну природу свідомості, яка є вторинним явищем відносно буття, висловив судження стосовно формування свідомості в практичній діяльності людини [6].

Вчена О.Момот, яка послідкує проблему педагогічної свідомості в історичному аспекті, зазначає: «Свідомість у теорії пізнання та психології ще XVIII століття розглядалася як «співзнання» або «само знання», тобто спостереження власних психічних переживань і означала будь-який психічний акт, трохи пізніше — внутрішнє спостереження власних психічних переживань або здатність до самоспостереження. У XIX столітті ця категорія розглядалася як належність до певного «Я», сплетіння взаємопов'язаних і взаємопроникаючих актів, переживань і психічних станів» [9].

Проблема формування педагогічної свідомості стала центральною в досліджені Н.Сідаш, яка звернула увагу на те, що «для вирішення проблем, існуючих в педагогічній науці та в педагогічній свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл, необхідно частіше звертатися до класиків педагогіки, ціннісною орієнтацією яких була духовність, моральність та культура. Необхідно, щоб педагогічна свідомість майбутніх викладачів вищих шкіл набула духовного змісту, тільки тоді відбудеться переосмислення та переорієнтація ціннісних напрямків в освіті. Майбутні викладачі повинні більше звертатися до педагогічних класиків для усвідомлення педагогічних цінностей, намагатися досягти рівня їхньої свідомості»[10].

Автор формулює важливі для нашого дослідження висновки. «Якщо в нашій вітчизняній освіті, - зазначає вчена, - будуть відроджені такі поняття, як духовність, моральність, культура почуттів, діалогічність, інтелектуальність, креативність та рефлексивність то відбудеться наступне: педагогічна свідомість буде мати можливість відродитися; більш чітко будуть визначені зміст та мета педагогічної освіти; впровадження в освітній процес якісних характеристик педагогічної свідомості сприятиме позитивному формуванню педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищих шкіл» [Там само].

Такої ж точки зору дотримується і вчена Т.Лопухіна, яка вважає, що «висвітлення й узагальнення філософського та психологічного контексту

сутності свідомості як базового поняття сприяє більш ґрунтовному розумінню його специфічного видового значення – професійного педагогічного, яке історично складалося в педагогічній спадщині Я. Коменського,Й. Гербарта, К. Ушинського як функціонування механізму свідомості в навчально-пізнавальній діяльності – від уявлень до застосування нових знань на практиці, тобто за законами психічної діяльності»[6].

Вчений О.Донченко зазначає, що «цілому масова педагогічна свідомість є багатоплановим феноменом, у якому можна виокремити аспекти: історико-педагогічний, економіко-педагогічний, культурно-педагогічний, етно-педагогічний, релігійно-педагогічний тощо. Але саме педагогічна складова об'єднує усі сфери життєдіяльності українського соціуму і надає йому унікальної специфіки» [4].

Думки сучасних вчених збігається у тому, що цілеспрямоване формування, становлення та розвиток педагогічної свідомості необхідно починати на вузівському етапі професіоналізації майбутніх викладачів, бо саме сенситивний період (від 17 до 25 років) є періодом перебудови свідомості, розумової сфери майбутніх викладачів, вивчення ними своєї індивідуальності, формування системи особистісних та професійних цінностей, а також образу «Я» [10].

Найбільшу цінність для формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів ЗВО мають принципи створення культурного навчального середовища, різних педагогічних методів та технік, завдяки яким у студентів формується педагогічна свідомість та особистісне ставлення до навчання.

Н.Шевченко зазначає: «Сформована професійна свідомість є необхідною умовою успішної професійної діяльності вчителя, адже в професії педагога його особистість є одним із основних знарядь діяльності. Психологічний та педагогічний підходи до розуміння психологічної суті означеного феномена розрізняються, та навіть позначаються різними термінами: педагогічна свідомість − у педагогіці та професійна свідомість вчителя – у психології» [11].

Вчений О.Гульбс відзначає, що «професійна діяльність викладача вищої школи – завжди свідома і спільна, здійснюється в співтоваристві; професійна спільність обумовлена включеністю суб'єктів в спільну колективно-розподільну діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного педагога [1].

Слід відзначити, що більшість науковців, досліджуючи проблему педагогічної свідомості, в тій чи іншій мірі досліджують її структуру. Так вчений В.Марчук у педагогічній свідомості майбутнього педагога вважає стрижневою систему ціннісних орієнтацій. А вчена В.Марчук визначає місце ціннісних орієнтацій у структурі педагогічної свідомості, так як пов'язує

педагогічну свідомість із індивідуальною свідомістю. Вона стверджує: «Цінності визначають широку мотивацію поведінки людини як стрижневе утворення мотиваційної структури особистості. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням це закономірний результат людського життя» [7].

З народної педагогічної свідомості, на думку В.Меншикова, виокремилась більш складна форма педагогічної свідомості – нормативна педагогічна свідомість, яка знайшла своє вираження у творах літератури різних жанрів, працях філософів, істориків, богословів, письменників, юристів тощо.Грунтовно дослідивши дану проблему, вчений формулює важливий висновок: «Виділяючи і аналізуючи окремі форми педагогічної свідомості, не можна забувати, що педагогічна свідомість не повинна зводитися до тієї або іншої його окремої форми або їх простого, механічного набору. Педагогічна свідомість являє собою цілісну єдність взаємопов'язаних між собою різних форм педагогічної свідомості. Пов'язує ці несхожі між собою форми в єдину педагогічну свідомість саме виховання» [8].

Таким чином теоретичний аналіз проблеми формування педагогічної свідомості засвідчив, що вчені аналізують тільки окремі складові цього феномена. Відчувається недостатність як теоретичних, так і експериментальних досліджень при вивченні даного явища.А це не дає нам можливості цілісного уявлення про формування, становлення і розвиток педагогічної свідомості.У ретроспективному аналізі проблеми формування педагогічної свідомості міститься великий потенціал щодо її осмислення.

Список використаних джерел

1. Гульбс О.А. Категорія «професійна свідомість викладача вищої школи в психології професіоналізму педагогічної науки. *Електронний ресурс*. Режим доступу: vestnik-psy.onu.edu.ua/index.php/psy-onu/article/.../205

2. Даніліян О. Соціальні процеси у перехідний період розвитку суспільства. *Філософські обрії.* 2000. №6. 230 с.

3. Даніліан О.Д., Тараненко В.М Основи філософії: *навчальний посібник*. Харків: Право, 2003. 352 с.

4. Донченко О. Насильство, заборона і взірець як складові педагогічної свідомості http://ua.textreferat.com/referat-9893.html

5.Каган М. С. Философия культуры: *учебное пособие*. М.,СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.

6. Лопухіна Т. В. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін [Текст]: *автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук* : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Лопухіна Тетяна В'ячеславівна ; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

7. Марчук В. В. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1126

8. Меньшиков В. М. Педагогічна свідомість: структура і зміст. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://8ref.com/9/referat_93049.html

9. Момот О.В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури: *дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук*: спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Полтава, Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Короленка, 2016 . 311 с.

10. Сідаш Н.С. Теоретична модель педагогічної свідомості майбутнього викладача вищої школи:дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец.13.00.07 - теорія і методика виховання. Луганськ 2017. *Електронний ресурс*. Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...

11. Шевченко Н.Ф. Свідомість вчителя: психологічний та педагогічний аспекти. Свідомість вчителя: психологічний та педагогічний аспекти. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp22/7/shevchenko_nf_tezi.pdf

Ігор Орловський

(студент другого освітнього рівня ІІ курсу,

спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,

педагогічний факультет)

В.М. Ковальчук

(Наук. керівн. – к.пед.наук, доцент)

Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього викладача

Доцільний вибір та поєднання педагогічних умов сприяє вдосконаленню освітнього процесу, а їх реалізація – підвищенню рівня сформованості у майбутнього викладача комунікативної компетентності.

Комплекс педагогічних умов забезпечення формування комунікативної компетентності майбутнього викладача повинен бути спрямований на:

– формування у майбутніх викладачів ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці;

– використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, що сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього викладача;

– реалізація суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь.

Розглянемо першу педагогічну умову – формування у майбутніх викладачів ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці. Розуміючи провідну мету вищої школи у підготовці педагога, здатного спрямувати свою діяльність на всебічний розвиток особистості студента, ми вважаємо, що формування комунікативної компетентності майбутнього викладача має бути націлене не лише на озброєння їх глибокими науковими комунікативними знаннями, прищеплення комунікативних умінь і навичок, але й на формування їхнього ціннісного ставлення до професійної комунікації,

здатності передбачати і враховувати близькі й віддалені її наслідки. Ціннісне ставлення – це значимість того чи іншого предмета, явища для суб'єкта, обумовлена його усвідомленими або неусвідомленими потребами, вираженими у вигляді інтересу або мети.

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви, як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію. У процесі формування ціннісного ставлення особистості майбутнього викладача виділяються наступні етапи:

- мотиваційний – формування готовності до виховання системи професійно-ціннісних відносин особистості майбутнього викладача;
- когнітивний – розвиток когнітивної сфери професійної самосвідомості особистості;
- афективний – розвиток емоційно-оцінних структур професійної самосвідомості, професійна персоналізація;
- професійне самопроектування – закріплення нових способів діяльності на основі актуалізації когнітивно-оцінних сфер професійної самосвідомості.

Комунікативна діяльність студентів визначається наявністю декількох потреб. Причому якість домінуючих потреб може варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Врахування потреб нинішнього студента, пов'язаних із майбутньою професійною комунікативною діяльністю, й залучення цієї діяльності до процесу підготовки до педагогічної комунікації і створять мотив, оскільки усвідомлена потреба знайде себе в предметі навчальної діяльності, а предмет діяльності є її дійсний мотив.

Ставлення студентів до професійно-педагогічної комунікації відзначається у системі цінностей комунікативних умінь і навичок, що визначають успішну діяльність студентів і розуміння необхідності пізнання самого себе, своїх позитивних та негативних сторін комунікативної взаємодії, усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної і невербальної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень.

Формування ціннісного ставлення до комунікації здійснюється в рамках викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін. Основним методом є введення значимої інформації про спілкування у зміст традиційних предметів психолого-педагогічного циклу. У лекційні курси вводиться інформація про значимість і цінності спілкування. Ця інформація може ілюструвати або пояснювати основні педагогічні категорії і поняття. На лекційних заняттях ставляться проблемні питання, що підвищують значимість професійно-педагогічної комунікативної компетентності вчителя. Наприклад, «Чи вважаєте

ви доцільним працювати над комунікативними вміннями вчителю математики?», «Що на сьогодні, які вміння та надбання будуть невід'ємно важливими при успішній взаємодії вчителя з учнем?».

Для формування в студентів ціннісного ставлення до комунікації використовуємо методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни в навчанні, заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії студентів. Особлива роль у формуванні ціннісного ставлення студентів до комунікації як засобу педагогічної праці належить соціально-психологічному тренінгу, у ході якого відбувається ціннісно-смисловий аналіз відносин, вчинків, дій інших людей в певних комунікативних ситуаціях, що дозволяють оцінити себе як майбутнього фахівця на основі зіставлення з іншими; моделювання майбутнім викладачем своїх дій у певних комунікативних ситуаціях на основі ціннісних орієнтацій; розвиток рефлексивних здібностей.

Друга педагогічна умова – використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього викладача.

Використання системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу сприяє виробленню навичок аналізу ситуації, розвитку навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в складних ситуаціях професійної діяльності, оволодінню професійно значущими комунікативними вміннями та формами поведінки, такими як – експресивність, уміння управляти контактом, вільне володіння необхідним репертуаром соціально-психологічних ролей, виробленню вмінь орієнтування в соціально-психологічних процесах у групі з метою управління цими процесами, розвитку навичок емпатії та адекватної соціальної перцепції.

Третя педагогічна умова – реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія відіграє роль специфічного механізму формування особистісного досвіду. Вона мотивує прийняття та обґрунтування комунікації, створює емоційне підкріплення активності і умови для самовідкриття особистістю власних смислів, власного стилю комунікативної діяльності. А. Бойко указує: «у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин відбувається самопроектування і самотворення особистості» [9].

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію ми розуміємо як взаємодію рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування у майбутніх викладачів комунікативної компетентності у межах рівноправних

взаємин у системі «викладач – студент». Викладач займає провідне місце у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, контролює цей процес і спрямовує його. Студент є активним учасником навчально-виховного процесу, який має можливість сформувати власну комунікативну компетентність.

Спрямування спільних зусиль викладачів фахових дисциплін на формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя розуміємо як уведення у навчально-виховний процес змісту, методів і форм навчання, які сприяють формуванню у студентів комунікативної компетенції. Процес відбувається у таких напрямах:

– формування уявлення у майбутніх викладачів про специфіку засвоєння комунікативної компетентності;

– формування у студентів пізнавального інтересу і ціннісного ставлення до майбутньої професії у навчальному процесі, організація тренінгового курсу, демонстрування кращих прикладів такої діяльності досвідченими фахівцями, акцентування уваги на успіхах і труднощах у навчанні, використання прийомів емоційного впливу тощо;

– дотримання регулярності й систематичності активної діяльності всіх студентів у ході навчання;

– організація навчального процесу, орієнтованого на варіативність й моделювання ситуацій, використання прийомів емоційного впливу, методу включеного спостереження, взаємонавчання, евристичних методів навчання, ділових ігор, кейс-методу, диспутів, дебрифінгу, проведення мозкових штурмів, майстер-класів, проведення лекцій у формі бесід, використання інтернет ресурсів тощо;

– проведення студентських науково-практичних конференцій, теоретико-методичних семінарів із питань формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя;

– створення умов для взаємодії викладачів і студентів на рівні співробітництва і співтворчості;

– здійснення регулярного аналізу, колективного обговорення результатів навчальної діяльності студентів;

– надання консультацій, методичної і практичної допомоги майбутнім викладачам під час педагогічних практик;

– здійснення систематичного і регулярного контролю рівня сформованості знань, умінь і навичок комунікативної взаємодії.

Завдяки спільним зусиллям викладачів, студенти матимутьумови для реалізації власних інтелектуальних можливостей та оволодіння практичними уміннями і навичками комунікативного акту та підвищити комунікативну компетентність під час проходження соціально-психологічного тренінгу

У результаті реалізації забезпечення педагогічних умов сформується та підвищується рівень комунікативної компетентності у студентів, зростає мотивація до здійснення професійного мовлення та успішної діяльності у роботі, підвищується інтелектуальний розвиток студентів, формуються нові вміння та навички вербального та невербального мовлення, підвищується моральність та самооцінка кожного студента.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на сьогодні немає єдиного підходу до трактування понять «компетенція», «компетентність». Розмежовано поняття «компетентність» та «компетенція».

Компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань. Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Доведено, що комунікативна здатність учителя ґрунтується на таких компетенціях: мовленнєва (розуміння, говоріння, письмо); мовна (знання фонетики, графіки, орфографії, лексики, граматики); дискурсивна (комунікативні вміння, пов’язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків); соціокультурна та соціолінгвістична (уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії); стратегічна (розвиток здатності студентів/учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати, розуміти інших, адекватна оцінка та самооцінка).

На основі аналізу підходів учених до трактування понять «комунікативна компетентність», «професійна компетентність» тощо визначено ключове поняття дослідження: комунікативна компетентність майбутнього викладача – це інтегративне особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, емпатійність, об’єктивність, толерантність, організованість, ініціативність тощо) майбутнього викладача, які дозволяють установлювати психологічний контакт із студентами, їхніми батьками та колегами; логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію; керувати процесом спілкування та організовувати педагогічно доцільну взаємодію; виховувати гармонійно розвинену особистість, творчо вирішувати педагогічні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Визначено комплекс педагогічних умов забезпечення формування комунікативної компетентності майбутнього викладача, який спрямований на: формування ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці; використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, що сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього викладача; реалізація суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь.

Список використаних джерел

1.Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.

2.Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: *книга для учителя*. М., «Просвещение», 1987.

3.Петровская Л.А. Компетентность в общении, М., 1989; 16 с..

4.Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. *Електронний ресурс.* Режим доступу: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2_filatova.pdf

Христина Терлецька

(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет),
(Наук. керівн. – к.пед.наук, доцент В.М. Ковальчук*)*

Особливості синдрому емоційного вигорання у студентів закладів вищої освіти

Молоде покоління студентів які навчається у закладах вищої освіти в даний час, є особливою групою людей, на яких здатні впливати різні фактори, які в свою чергу призводять до емоційного виснаження, що безпосередньо впливає на процес навчання. В даний час прояв синдрому «емоційного вигорання», зустрічаються не тільки серед працюючих людей, а й на етапі навчання в вузі. Що веде до необхідності розробки заходів щодо запобігання та усунення даних проявів.

Прояви «синдрому емоційного вигорання» вивчались, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (К. Маслач, П. Бланк, В.Б. Шуфелі та ін.), соціальних працівників (Л.Є. Ваг, К. Ван Вак, Б. Содерфельдт, М. Содерфельдт та ін.), спортсменів (Л. Армстонг, Р.С. Велей, К.А. Гренліф, В. Комар та ін.) тощо [1, с.130].

Однак емоційне вигорання у студентів, у період навчання, коли тільки формується професійна самосвідомість, вивчалось дуже мало та не системно. Деякі аспекти даного явища вивчались І.М. Андреєвою , А.Н. Баженовою та ін. однак цілісного уявлення про причини виникнення, особливості прояву та ознаки емоційного вигорання у студентів у вітчизняній науці не сьогоднішній день немає. В даний час немає також і єдиного погляду на структуру ЕВ, але, незважаючи на це, можна сказати, що він представляє собою особистісну деформацію внаслідок емоційно ускладнених і напружених відносин в системі людина-людина. Наслідки вигорання можуть проявлятися як у психосоматичних порушеннях, так і в суто психологічних (пізнавальних, емоційних, мотиваційно-настановних) зміни особистості. Те й інше має безпосереднє значення для соціального і психосоматичного здоров'я особистості [2; 3; 5].

Результати багатьох досліджень свідчать про те, що близько 51,6% опитаних студенів відчувають на собі дію третього компоненту синдрому емоційного вигорання – редукції особистих досягнень, 36,6% опитаних відчувають на собі дію другого компоненту синдрому емоційного вигорання – деперсоналізації та 26,8% опитаних відчувають на собі дію першого компоненту синдрому – емоційного виснаження [2].

Отримані дані свідчать про важливість проблеми емоційного вигорання для студентів, адже, бачимо більше половини студентів в тій чи іншій мірі відчувають на собі дію емоційного вигорання. Також ці дані свідчать і про те, що становлення власного «професійного Я» та усвідомлення себе у майбутній професії дуже часто є складним для особистості та емоційно напруженим процесом. Такі високі показники редукції особистих досягнень свідчать про те, що студенти схильні негативно оцінювати себе, занижувати власні професійні досягнення та успіхи, схильні до обмеженого кола бачення власних можливостей. При перенавантаженні часто проявляють таку захисну реакцію, як звуження кола власних обов'язків по відношенню до інших. Тобто дуже розповсюдженим наслідком довготривалого стресу у студентів є такий «дитячий» варіант захисної поведінки: «Якщо у мене щось не виходить, або я боюсь, що у мене не вийде – я краще не буду й пробувати щось робити» [2, с. 300].

Щодо поширеності ЕВ, то найбільш часто він зустрічається серед таких професій, як лікарі, вчителі, психологи, соціальні працівники, рятувальники, працівники правоохоронних органів. Проте, останнім часом **синдром вигорання** виявляється і у фахівців, для яких контакт з людьми взагалі не характерний і немає такого «вантажу» відповідальності (програмісти). Але значно більша потреба у психологічних знаннях відчувається у студентів

технічних спеціальностей. Навчання у технічних вузах – перенавантажене інтелектуальною працею, але при цьому, на жаль, не достатньо орієнтоване на такий же розвиток емоційного інтелекту. Нерівномірний розвиток інтелектуальної та емоційної складової професійного розвитку особистості,призводить до розвитку у студентів емоційного вигорання [3, с.150].

З урахуванням отриманих даних очевидним стає факт, що емоційне вигоряння являє собою досить серйозну проблему. Так, вчителі, в тому числі студенти педагогічних вузів – одна з основних мішеней для формування синдрому, оскільки зачіпає практично всі сфери їхнього професійного та особистого життя. При цьому істотне значення набуває можливість профілактики та психокорекції «емоційного вигорання» серед студентів. Для цього можна використовувати наявність впливу стилів педагогічного спілкування викладачів на рівень формування ЕВ у студентів з різними типами ставлення до навчання [2, с.140].

Аналізуючи рівень ЕВ серед студентів різних типів, було виявлено, що високий рівень ЕВ відповідає тій групі відмінників, для яких сенсом процесу навчання в вузі є сама успішність. Головне завдання для цієї групи студентів – вміння контролювати оцінки. Високий рівень ЕВ відповідає також малоуспішним студентам,або які «випадково» вибрали даний вуз. Середній рівень по ЕВ відповідає студентам-«трудівникам». Низький рівень ЕВ відповідає студентам-відмінникам, які уміють самостійно справлятися з стресами що виникають у навчальному процесі або ж тим, «розумним» відмінникам які ставлять за мету не сам контроль оцінок , а результат навчання. В результаті, в ході дослідження науковцями було встановлено, що: студентам-відмінникам властивий високий ЕВ, якщо мотив навчання пов’язаний виключно з високою оцінкою за успішність, студентам малоуспішним властивий високий ЕВ, якщо вони слабо професійно-орієнтовані.

Середній рівень ЕВ відповідає студентам-хорошистам, які мають середній рівень професійного самовизначення і не явно виражену мотивацію на успішність, хоча це і важливо для них [3].

Таким чином, гіпотеза про те, що якщо успішність студента прямо пропорційно залежить від їх емоційного вигоряння, то оптимізація процесу навчання може сприяти зниженню рівня емоційного вигорання,підтвердилася частково. А саме – успішність студента і ЕВ мають складну диференційовану залежність, яка визначається професійним самовизначенням, що включає в себе мотиви навчання і вибір професії; а також ступенем прийняття студентом відповідальності за процес і результат навчання. Для роботи зі студентами

різних типів викладачам необхідно змінювати стиль свого педагогічного спілкування, в зв'язку з чим науковці пропонують наступні рекомендації:

1. При роботі з «відмінниками» - краще використовувати демократичний стиль спілкування. Даним стилем в першу чергу оцінюються факти, а не особистість. При цьому головною особливістю виявляється те, що група бере активну участь в обговоренні всього ходу майбутньої роботи та її організації. В результаті в учнів розвивається впевненість у собі, стимулюється самоврядування. Вони проявляють інтерес до роботи, зростає товариськість і довірливість в особистих взаєминах [4, с.120].

2. В роботі з «розумними» відмінниками кращий стиль спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю. В основі цього стилю – єдність високого професіоналізму педагога та його етичних установок. Захопленість спільною справою народжує спільний захоплений пошук. Такий стиль взаємин педагога і вихованців має стимулюючий характер, будучи вищою і найбільш плідною формою педагогічного спілкування [4, с.125].

3. При навчанні «хорошистів-«трударів» можливе використання демократичного стилю, захопленості спільною творчою діяльністю в «чистому вигляді» і в поєднанні цих стилів. Дана група студентів не вимагає жорсткого контролю з боку викладача, тому перспектива організації планомірного формування позитивного настрою на майбутню діяльність та актуалізація їх пізнавальної діяльності можепризвести до того, що вони зможуть з групи хорошистів-«трудівників» перейти в більш високу групу при адекватному розборі оціночного підходу до них викладача [4, с.134].

4. У роботі зі «малоуспішними» студентами переважно поєднання демократичного стилю і захопленості спільною творчою діяльністю. Проте в даному випадку необхідно орієнтуватися на менш високий професіоналізм студентів, хоча включення саме в творчі процеси при навчанні здатне підвищити мотивацію до навчання і тим самим сприяти усуненню проявів ЕВ [4, с.143].

Підсумовуючи вищесказане, можна припустити, що чим більше у студента сформовано професійне самовизначення і виражена пізнавальна мотивація, тим більш демократичний стиль педагогічного спілкування може бути використаний. Якщо викладач щодо «малоуспішних» студентів використовує демократичний стиль педагогічного спілкування, тим більше він їх вводить в стан фрустрації, що характеризується тривогою і невідомістю, що є передумовою для формування ЕВ. Таким чином, для оптимізації процесу навчання студентів і профілактики емоційного вигорання у студентів викладачам необхідно враховувати приналежність студентів до різних типів ,за

допомогою використання в процесі викладання найбільш підходящих для кожної групи стилів педагогічного спілкування.

На початку навчання надмірний стрес та страх бути неуспішним в обраній професійній діяльності може проявлятися у заниженні власних професійних успіхів. З часом неадекватні захисти сприяють не тільки посиленню зневіри у себе, але й деформації стосунків з оточуючими (підвищенню залежності від інших, або навпаки – підвищенню негативізму до них). Таким чином, ми можемо констатувати актуальність проблеми емоційного вигорання для студентів, а також наявність статистично значущого взаємозв'язку між синдромом емоційного вигорання та таким соціально-демографічним факторам, як спеціальність.

Оскільки процес професійного розвитку майбутнього фахівця починається з моменту професійного самовизначення, важливим завданням стає профілактика професійної деформації. Психологічна освіта, загалом, спрямована на формування професійно важливих якостей, і особлива увага приділяється інтелектуальному розвиткові студентів. Завдання розвитку і психологічного здоров'я особистості майбутніх фахівців, на жаль, часто не передбачається в освітніх стандартах. Практика таких заходів у деяких вузах України (ЦППО АПН України, НПУ ім. М.П. Драгоманова, НТУУ «КПІ» тощо) показує доцільність введення спеціальних психологічних курсів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту особистості у процес підготовки майбутніх фахівців. Тому подальше вивчення такої професійної деформації як синдром емоційного вигорання у майбутнього фахівця дозволить доповнити існуючі програми професійного розвитку студентів з метою профілактики та корекції даного явища.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергияэмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информ. издат. домФилин, 1996. С. 132-147.

2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профілактика, 2005. 336 с.

3. Гришина Н. В. Помогающие отношения: Профессиональные и экзистенциональные проблемы. 1997. С. 143-156.

4. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: *Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти* , 2004. – 264 с.

5. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. 2003. 224 с.

Соломія Кулик Олеся Макаревич
(лікувальна справа, 1 курс, медичний факультет,
Івано-Франківського національного медичного університету)
Ю.С. Чопик
(наук.керівн. – к.пед. наук, старший викладач)

Адаптація абітурієнтів у перші дні навчання в закладах вищої освіти

Метою нашого дослідження є розкриття психологічних особливостей процесу соціальної адаптації студентів перших курсів до нових умов навчання. Теоретично проаналізувати проблему соціальної адаптації спудеїв у перші дні навчання.

Для досягнення мети поставлені такі завдання:

1. Виявити основні проблеми студентів-першокурсників, які навчаються у закладі вищої освіти.

2. Визначити основні напрями діяльності ЗВО щодо ефективної соціальної адаптації таких юнаків і дівчат.

Проблема адаптації молодої людини до нових умов життя у закладах вищої освіти є надзвичайно важливою, оскільки початкові етапи навчання у виші є найважчим періодом у житті студентів. В цей час вони можуть не витримати навчальне навантаження та виявляти негативні ознаки змін світогляду та поведінки. Проблема пристосування загострюється ще і в зв'язку з тим, що існує значна розбіжність у методиках та засобах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності між школою та вищим навчальним закладом: у сфері наданої самостійності школярам та студентам.[1]

Система вищої освіти змінюється вельми швидко: виникають нові методи, методики і підходи до навчання, розвиваються нові галузі, відкриваються нові спеціальності, зростає престижність одних професій і зменшується інших, змінюються тенденції набуття вищої освіти. Але такою ж актуальною залишається проблема адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах. Адже вчорашній школяр, приходячи в університет, так само відчуває невпевненість у подальших діях, хвилювання перед новим досвідом тощо, які і є складовими процесу адаптації. І цей процес продовжується набуттям нового соціального статусу, звиканням до нових умов і ритму життя і навчання, виробленням нових умінь і навичок, здобуванням нового досвіду, формуванням нових особистісних якостей як окремого індивіда, так і в ролі члена нового соціуму (студенти, викладачі, сусіди у гуртожитку) тощо.

Проблемі адаптації студентів до навчання у ЗВО приділялося багато уваги і не тільки представниками психології. Цим питанням цікавляться і філософи, і соціологи, і біологи, і фізіологи, і педагоги. Але від цього

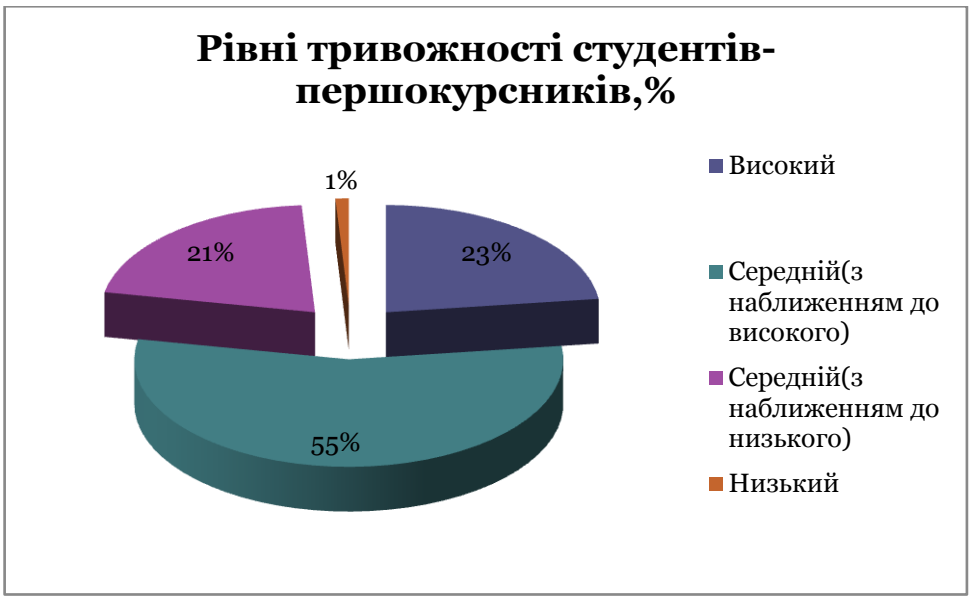
актуальність і необхідність дослідження даної проблеми не знижується. Існують певні протиріччя в багатьох аспектах вивчення проблеми адаптації студентів до навчання у ЗВО, починаючи з визначення цього поняття, виділення стадій, чинників, механізмів цього процесу, продовжуючи виробленням ефективних стратегій, методів, засобів і прийомів для успішної адаптації.

Ускладнює процес адаптації багатьох студентів і той факт, що досить часто вибір професії визначається не самостійно молоддю, а побажанням батьків, що в свою чергу підсилює почуття невдоволення обраним шляхом. У деяких студентів-першокурсників процеси соціальної адаптації ускладнюються через внутрішнє неприйняття необхідності самостійно навчатися у навчальному закладі і отримувати професію. Першокурсники досить часто відчувають себе знесиленими після випускних і вступних іспитів, тому перші труднощі призводять до проявів соціальної нестабільності.

Основну масу студентів які навчаються в вищих навчальних закладах становлять юнаки та дівчата 18-25 років. Тому одним із основних завдань психології вищої школи є вивчення особливостей студентської молоді.

Студентство – частина дорослого населення, яка об’єднується поняттям «молодь» і виховання якої є обов'язком педагогів вищої школи. Студентська діяльність – це нова форма суспільної практики. Усі проблеми, що виникли перед старшими школярами як суто теоретичні та віддалені, стають для студентів проблемами практичними. Перехід від старшого шкільного віку до вузівського супроводжується труднощами, часто – зміною звичайних умов життя.

У результаті проведення опитування можемо спостерігати такі дані: чимала кількість опитаних першокурсників – 55% відчуває напруження, деяку ізольованість, швидко втомлюється. Це, ймовірно, свідчить про те, що їм доводиться докладати багато зусиль для навчання. Ці зусилля не завжди ефективні, адже певна частина першокурсників не встигає підготуватися до семінарів, а лекційний матеріал не завжди розуміє. Водночас їхні очікування (щодо викладачів, власної академгрупи) виявляються хибними. Більшість студентів-першокурсників губиться перед необхідністю засвоїти весь обсяг навчальної інформації в установлені програмні строки. В цих умовах відсутність навичок розумової роботи є однією з найважливіших причин неуспішності. Сюди відноситься невміння писати конспекти, виділити в тексті головне і другорядне. Лише пізніше в них напрацьовується власна система скорочень, навички конспектування тощо [6].



Таким чином, успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у вищому навчальному закладі є підґрунтям подальшого розвитку кожного студента як особистості, майбутнього фахівця.

Доцільно зауважити, що кожен студент адаптується по-різному і, як зазначив А.А. Налчаджян [13, с. 51], ліміти його адаптивних можливостей не безмежні. І для того, щоб досягти стану адаптованості, необхідно вибирати певний вид поведінки і певні внутрішні умови (розвиненість адаптивних механізмів, певний загальний рівень психічної зрілості тощо). Адаптованість як результат процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі може досягатися з різною динамікою, мати різний вихідний вид.

Так, за А.А. Налчаджян, з яким погоджуються чимало вітчизняних учених, можна виокремити такі види адаптованості: тимчасова ситуативна адаптованість, яка може легко перейти у стан дезадаптованості в результаті внутрішніх психічних змін (наприклад, актуалізації нових потреб і установок) чи змін деяких аспектів ситуації; стійка ситуативна адаптованість – довготривала адаптованість в окремих типових ситуаціях, в яких індивід опиняється досить часто; загальна адаптованість.

Одним з провідних факторів у розвитку світогляду першокурсника є також і їх наставники. Сучасні вимоги до навчально-виховного процесу, набуття куратором статусу головного фігуранта в реалізації програм виховної роботи потребують посилення педагогічних досліджень у цій сфері з метою розробки ефективних практичних методик з адаптації студентів.

Здійснивши теоретичне дослідження даної проблеми, можна стверджувати, що адаптація першокурсників – це процес вироблення нового життєвого стилю. Студенту-першокурснику доводиться пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вища школа і водночас до нових соціальних

обставин спілкування з ровесниками та педагогами, форм, методів навчання та побуту (відсутність звичного родинного кола, матеріальні труднощі, складність проживання в гуртожитку тощо).

Отже, соціальна адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу є складним, багатоаспектним, процесом. Важливу роль у цьому повинні відігравати куратори груп як головні фігуранти в початковому процесі адаптації студентів-першокурсників до нових умов життя та навчання. Спеціальна підготовка кураторів значно підвищить і прискорить процес соціально адаптації юнаків і дівчат. Розробка методичних рекомендацій для кураторів та викладачів вищого навчального закладу, щодо успішної соціалізації студентів-першокурсників може бути перспективою подальшого дослідження.

Провівши теоретичні дослідження ми дійшли висновку, що незважаючи на певну кількість наукових праць з проблеми адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах, вона розроблена недостатньо. У різних царинах психології існують різні погляди на дану проблему, де акцент робиться на різні домінуючі компоненти даного феномену. Але більша проблема спостерігається у вивченні проблеми іноземних студентів до навчання у ЗВО України. Це питання нове у галузі психології, а тому вимагає більш досконалого не тільки теоретичного, а й практичного вивчення, що й є метою нашої подальшої наукової діяльності.

Список використаних джерел

1. Березовин Н.А. Адаптация студентов к жизнедеятельности вуза: психолого-педагогические аспекты. Минск: Выбраныя науковыя працы БДУ. 2001. С. 11–25.
2. Бойко І.І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання. *Психологія: Зб. наук. праць*. К.: НПУ. 1999. Вип. 2. 230 с.
3. Зданевич Л.В. Як живеться студентові? *Гуманітарні науки*. 2005. № 2. С. 174– 179.
4. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. Саратов: Изд-во «Сарат. гос. університет», 2000. 200 с.
5. Ляхова І.А. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Рідна школа*. 2001. № 1. С. 61-63.
6. Подоляк О.І., Юрченко А.В. Психологія вищої школи: *навчальний посібник*. К. : Знання, 2000. С.160-165.
7. Рєзник Т.І. Практична психологія та соціальна робота: Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників. 2002. № 1. С. 135–139.
8. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб*. К.: Українське студентство, 1997. Вип. 10. 140 с.
9. Чопик Ю. С., Стражнікова І. В. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців (друга половина XX – початок XXI століття) : *монографія*. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 264 с.

Галина Олексюк
(студентка другого освітнього рівня ІІ курс,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
Т.К.Завгородня
(*Наук.керівн. – д.пед.наук, професор*)

Прийоми педагогічного впливу як складова методу

Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О.О. Бодальов, Л.П. Буєва, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін) [1, с.31-32].

У психології термін «міжособистісна взаємодія» розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В.А. Кан-Калік і Н.Д. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування - це соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога і дитини [3, с.36].

Педагогічний плив – це необхідна умова ефективності педагогічного процесу. Поняття «взаємодія» включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Педагогічний процес — це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання людей. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Тому можна констатувати, що педагогічний процес є процесом, у якому соціальні ідеї перетворюються в якості особистості [2, с.71].

Педагогічна взаємодія набуває дієвості, якщо технічні прийоми, які використовує вчитель, сповнені високих прагнень гуманістичного відношення до школярів і спрямовані на розвиток їхньої особистості. В.О. Сухомлинський,визначаючи у свій час навчально-виховний процес як «багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення», підкреслював, що не можна зводити педагогічний процес лише до педагогічного впливу вчителя на учнів.

Прийом педагогічного впливу не виділяється як окремий захід, а органічно поєднується з повсякденною навчально-виховною роботою. Індивідуальний підхід вимагає від учителя глибокого вивчення особливостей кожного учня: його поглядів, інтересів, темпераменту, характеру, здібностей, а також умов його життя.

Педагогічні заходи і методи виховання дуже різноманітні, зазначає К.Д.Ушинський: «Щоб свідомо вибрати засоби для досягнення мети виховання і бути впевненим, що вибрані нами засоби кращі, для цього слід передусім ознайомитися із самими цими засобами» [4, с.149].

Загалом узагальнено 25 прийомів педагогічного впливу:

1) переконання,
2) заохочення,
3) вияв доброти,
4) уваги і турботи,
5) вияв умінь і переваги вчителя,
6) активізація потаємних почуттів дитини,
7) опосередкування,
8) фланговий підхід,
9) пробудження гуманних почуттів,
10) моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили,
11) організація успіху в учінні, довіра,
12) залучення до цікавої діяльності,
13) вправа,
14) рівнобіжна педагогічна дія,
15) розпорядження,
16) приязний докір,
17) натяк,
18) удавана байдужість,
19) іронія,
20) розвінчування,
21) удавана недовіра,
22) вияв обурення,
23) осуд,
24) покарання,
25) вибух.

Дана класифікація прийомів полегшує їхнє практичне використання. Однак вона деякою мірою умовна, тому що, незважаючи на різноманіття прийомів, вони чітко між собою не розмежовуються.

Зазначені прийоми можна розглядати з трьох точок зору: по-перше, враховується, чи є вплив учителя на учня прямим або непрямим. Серед розгляданих прийомів лише «рівнобіжна педагогічна дія» являє собою непрямий вплив. По-друге, береться до уваги, чи спричинює вплив повільні або стрімкі (наприклад, при застосуванні прийому «вибух») докорінні зміни у свідомості вихованця.По-третє, враховується зміст й емоційне забарвлення зароджуваних почуттів, а також спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Окрім вище названих прийомів сучасні вчені-педагоги виділяють ще й наступні:

- співпорядкування – взаємини, які побудовані на строгому дотриманні норм і обов'язків учасників виховного процесу. Воно є основною умовою співпраці і співтворчості. Проте в зв'язку з нерозробленістю правової основи системи освіти, недостатнім рівнем підготовки педагогічних кадрів, низькою культурою і моральним нігілізмом деяких суб'єктів виховання – нерідко призводить до деформації і гальмування поступального розвитку училищних відносин.

В умовах елементарного співпорядкування вчителі знають індивідуальні особливості лише небагатьох «сильних» і «слабких» учнів, а також тих, що мають відхилення від норм поведінки.

При такому співпорядкуванні переважає монологічна вербально-інформаційна взаємодія. В позаурочній діяльності педагог здебільшого використовує пряму вимогу, роздратоване переконання застосовує прийоми, які принижують гідність учня, зіставлення поведінки, контрасту, докору, прояв обурення, осуд, попередження з погрозами. Учителі на кожному кроці демонструють власну зверхність, через що відповіді учнів завжди невпевнені, ініціатива їх не підтримується.

За своїм характером і семантикою відносини на рівні елементарного співпорядкування, як правило, напружені, здебільшого наступальні та агресивні.

- Співробітництво передбачає готовність учня до такої взаємодії з учителем: дитина потрапляє у становище вчителя, починає глибше розуміти його поведінку в тій чи іншій ситуації, в думках ставить себе на його місце, підтримує його авторитет.

- Співпраця– це взаємодія, яка спирається на співпорядкування, причому така взаємодія, за якої учитель і учень об'єднані як рівноправні партнери спільним педагогічним діалогом спрямованим на диференційовано-колективні форми взаємодії у вихованні.

•Співтворчість –це суб’єкт-суб’єктна взаємодія, під час якої педагог і учні об’єднані творчим діалогом-пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожної людини, а також виявлення найкращих духовних якостей, всього арсеналу педагогічних засобів і творчих здібностей учителя і учня.

Співпраця і співтворчість вимагають таких специфічних рис учителя, як товариськість, доброзичливість, відкритість, співчуття, співпереживання, співучасть і т.д.

Одні прийоми сприяють поліпшенню поведінки на основі почуттів, які надихають учня: радість, подяка, повага до вчителя, замилування його уміннями, віра у свої сили. Такі прийоми (переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, вияв умінь і переваги вчителя, активізація потаємних почуттів дитини, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в учінні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправа) можна умовно назвати «конструктивними». Названі вони так тому, що сприяють розвитку нових рис характеру, позитивних почуттів і нових думок, які мобілізують приховану енергію учня на добрі справи. Інші прийоми, що сприяють подоланню негативних якостей, які сформувалися в минулому досвіді вихованця, можна назвати «гальмівними». До цієї групи належать такі прийоми: рівнобіжна педагогічна дія, розпорядження, приязний докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчування, удавана недовіра, вияв обурення, осуд, покарання, вибух. Ці прийоми викликають переважно неприємні почуття: сором і ніяковість, розчарування, прикрість, жаль, каяття і на їхній основі намір утриматися надалі від негожих учинків.

Таким чином, конструктивні прийоми сприяють появі і зміцненню позитивних форм поведінки, а гальмівні – придушенню негативних. У підході до учня необхідне розумне поєднання одних і інших прийомів.

При використанні прийомів педагогічного впливу яскраво розкривається особистість учителя. Причому успішність всієї виховної роботи зумовлюється безпосередньо такими педагогічними якостями вихователя, як: віра в безмежні можливості виховання; повага до вихованця і вимогливість до нього; розуміння душевного стану вихованця; розкриття мотивів зовнішніх обставин учинків учня.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: *Навч.-метод. посібник*. К.: Либідь, 2003. 344 с.

2. Зміни до Закону України “Про загальну середню освіту” від 28.09. 2017 р. *Електронний ресурс.* Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14

3. Конституція України. Прийнята на п’ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. К.: Преса України, 1997. 80 с
4. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. Т. 5. М.: АПН РСФСР, 1958. 588 с.

Віта Григорак
(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
кафедри фахових методик і технологій початкової освіти,
педагогічний факультет)
Максименко Н. Б.
(Наук. керівн. – к. пед. наук, доцент кафедри
фахових методик і технологій початкової освіти)

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови в умовах становлення Нової української школи

Інтеграція України в світовий європейський простір вимагає нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Законами України «Про освіту»,«Про вищу освіту» визначено основні завдання підготовки висококваліфікованих фахівців для закладів загальної середньої освіти, виконання яких передбачає модернізацію вищої освіти в Україні, спрямування на гуманізацію,зростання інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, забезпечення реальної підготовки педагогів до ефективної професійної діяльності.

Досягненню перелічених завдань повною мірою сприяє введенняв дію нового Державного стандарту початкової освіти та нових типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти. У цих документах закладені основні вимоги до навчання і виховання учнів початкової школи у відповідності з новими викликами суспільства щодо формування гармонійної особистості молодшого школяра.

Пріоритетним напрямому них визначено оволодіння на належному рівні українською мовою. У зв’язку з цим у Державному стандарті початкової освіти зазначається, що вільне володіння державною мовою визначається першою ключовою компетентністю молодших школярів і передусім передбачає формування умінь усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти. У документі наголошується на важливості прищеплення любові до читання, виховання відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, формування готовності вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях [1].

Ці твердження були покладені в основу Типової освітньої програми за редакцією О. Я. Савченко, у якій зазначається: «Метою початкового курсу

мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [2, с.194].

Вчена стверджує, що для досягнення поставленої мети необхідне виконання низки завдань, серед яких важливими є такі, як: виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення; розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей школярів; дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови; залучення молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях тощо [2].

Виконання завдань, поставлених у перелічених державних документах, покликана здійснити ціла низка начальних дисциплін закладів вищої освіти, серед яких важливе місце посідає методика навчання української мови молодших школярів.

Ця навчальна дисципліна посідає особливе місце в системі педагогічної освіти, адже її важливість зумовлена нагальною потребою вирішення ряду проблем, що постали перед сучасною вищою школою в підготовці фахівців такого рівня кваліфікації, який сприятиме реалізації засадничих завдань вдосконалення та реформування освіти.

Відомо, що підготовка кваліфікованих викладачів української мови має стати одним із шляхів впровадження нової стратегії вищої освіти в державі, що ґрунтується на гармонійному поєднанні, синтезі традицій, котрі склалися упродовж сторіч, і новаторства, пов’язаного з розвитком нових суспільних відносин, матеріальної і духовної культури, інтеграцією України у світове співтовариство. Від того, хто прийде на зміну сучасному поколінню вчителів, залежатиме майбутнє педагогічної освіти, потрібність її в прагматичному суспільстві, тому особливу увагу потрібно приділяти виробленню відповідних умінь і навичок, що формують професіоналізм, гармонізації світоглядних, естетичних та моральних характеристикмайбутнього фахівця.

У курсі методики викладання української мови у вищій школі обґрунтовуються теоретичні засади методики мови як науки танавчальної дисципліни, формуються закономірності її розвитку у зв’язку з еволюцією

наукових лінгвістичних та педагогічних концепцій, аналізуються методичні категорії й поняття, що становлять предмет і зумовлюють зміст методики.

Загальна мета означеного курсу – формування і практичне засвоєння системних, науково обґрунтованих методів, прийомів, принципів навчання української мови у закладах загальної середньої освіти. Тобто мова йде про підготовку вчителя найвищого рівня кваліфікації, озброєння його сучасними знаннями та практичними навичками, формування здатності на належному рівні навчати української мови учнів у відповідності з вимогами Нової української школи.

В аспекті поставлених завдань нам імпонує думка О. Я. Савченко, яка ядром професійної підготовки майбутнього вчителя вважає її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальна підготовка спеціаліста [3, с.1].

Автор доходить висновку щодо необхідності оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції, врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Крім того, О. Я. Савченко наголошує на необхідності аналізу тих змін, що відбулися в суспільстві і пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизацією і комп'ютеризацією. Важливим, на нашу думку, є висновок автора про те, що у формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи необхідно «згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні та методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки» [3, с. 4].

Таким чином основним завданням методики навчання української мови молодших школярів єпідготовка вчителя-професіонала, здатного до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку упродовж життя, який є творчою особистістю, дослідником, що аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, має повагу до особистості учня, розуміє його потреби.

Ось чому в процесі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови молодших школярів важливо:

- сприяти посиленню інтересу до вивчення української мови; надавати перевагу таким методам особистісно орієнтованого навчання, які активізують розвиток розумової діяльності студентів, ґарантують свідоме, систематичне сприйняття й міцне засвоєння знань;

- планувати методичну роботу над підвищенням мовної та мовленнєвої культури студентів, їхньої орфографічної та пунктуаційної грамотності;

- упроваджувати інноваційні технології, індивідуально орієнтовані інтегративні методики, спрямовані на досягнення кінцевого результату – підвищення рівня знань як основної умови набуття методичної компетентності.

Мета вивчення дисципліни «Методика навчання української мови»упедагогічному навчальному закладі – опанування майбутніми учителями змісту шкільних програм і підручників з української мови; розуміння закономірностей формування знань, умінь і навичок молодших школярів з мови та літературного читання; оволодіння студентами методикою формування в учнів системи початкових уявлень і понять з фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису, прийомами ознайомлення школярів з найважливішими нормами української літературної вимови та правопису

Важливим є оволодіння студентами методикою формування у молодших школярів повноцінної навички читання, здатності аналізувати різні за жанрами літературні твори тавиховувати у молодших школярів загальнолюдські цінності засобами художнього слова.

У зв’язку із поставленою метою важливими завданнями означеного курсу вважаємо:

- підготувати майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної початкової школи, реалізації концепції мовної освіти в Україні;

- забезпечити засвоєння студентами системи теоретичних знань та практичних умінь і навичок, які допоможуть їм формувати в учнів комунікативну компетентність, виховувати свідомих громадянУкраїни;

- навчати студентів співвідносити теоретичні знання з практичними потребами сучасної початкової школи, втілювати нові методичні ідеї впрактику вивчення рідної словесності;

- розвиватив студентів пізнавальні інтереси, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки, уміння працювати з навчально-методичною літературою;

- формувати у майбутніх учителів дослідницькі навички, розвивативміння проводити самостійні наукові пошуки й експериментальнідослідження.

Важливого значення надаємо формуванню знаннєвого компоненту в системі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Вважаємо, що для того, щоб проводити уроки української мови у відповідності із вимогами НУШ, студенти мають оволодіти знаннями основних концептуальних засад мовної та літературної освіти в Україні, загальнодидактичних та методичних принципів навчання української мовиу початковій школі, напрямів системного підходу до організаціїнавчання, форм, методів та прийомів навчання, видів та типів уроків.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що систематичне та послідовне формування означених знань у майбутніх учителів початкової школи, безумовно, сприятиме формуванню в студентів умінь, визначених вимогами Нової української школи,а саме: запроваджувати інноваційні підходи у навчанні; проводити дидактико-методичний аналіз навчального матеріалу; встановлювати наступністьі перспективність у його вивченні.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018р.

2. Типова освітня програма для закл. загальної середньої освіти / під керівництвом Савченко О. Я. : 1-2 класи. Київ: ТД «Освіта-Центр +», 2018. 240с.

3.Савченко О. Я.Компетентісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 39.

Ірина Бей
(аспірант кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти,
педагогічний факультет)
(Наук. керівн. – д. пед.наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти Лисенко Н. В.*)*

Проблемна лекція як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів факультетів іноземних мов

В умовах реформування системи освіти в Україні особливого значення набуває навчання, спрямоване на інтелектуальний розвиток особистості. У зв’язку з цим на законодавчому рівні стверджується, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян,які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям та суспільству…» [2, с.1].

Одним із засобів вирішення поставлених перед вищої школою завдань у психолого-педагогічних дослідженнях визначено проблемне навчання як один з методів розвитку самостійного творчого мислення студентів. Його актуальність зумовлена насамперед тим, щопостановкою певної проблеми викладач створює організаційні умови для активізації розумової діяльності студентів, стимулює пошуксучасних знань для вирішення пізнавальної суперечності. Цей пошук може здійснюватися як з викладачем, так і під час виконання самостійної роботи.

У системі проблемного навчання у закладах вищої освіти виділяють такі компоненти, як «проблемне викладання» і «проблемне учіння».

Проблемне викладання – це «створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення», а *проблемне учіння* – це «особлива форма творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем та їх розв'язання шляхом висунення припущень, обґрунтування і доведення гіпотез» [4,с. 441]. Ці компоненти тісно взаємопов'язані між собою і являють єдину цілісність.

В аспекті означеної проблеми для нас важлива думка С. С. Вітвіцької, яка стверджує, що «…сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мислительних здібностей» [1, с.40].

Одним із видів навчальних занять, спрямованих на вирішення зазначених проблем, є проблемна лекція, яка в освітньому процесі виконує ряд важливих функцій: інформативну, орієнтовану на активізацію пізнавального процесу; методологічну, розвивальну та виховну.

Сутнісні характеристики проблемної лекції висвітлені в дослідженнях С. С Вітвицької, М. І. Махмутова, О. М. Матюшкіна, М. М. Скаткіна, І. Я. Лернера, М. М. Фіцули, А. В. Фурмана та інших науковців.Зазначені вченісформулювали поняття «проблема», «проблемна ситуація», «проблемне навчання», дослідили особливості проведення проблемних лекцій в закладах вищої освіти, визначили шляхи вдосконалення подачі лекційного матеріалу на засадах співпраці та співробітництва учасників освітнього процесу.

Однак, багато питань цієї багатогранної проблеми ще залишаються не вирішеними. Так, потребують подальших наукових розвідок питання організації проблемної лекції на засадах паритетного діалогу в системі інтерсуб'єктної взаємодії викладача та студентів факультетів іноземних мов.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з означеної проблеми показав, що проблемна лекція визначається вченими як один із заходів раціоналізації та інтенсифікації навчального процесу. Вона забезпечує об'єктивний контроль знань студентів, сприяє підвищенню ефективності і якості навчальної, пізнавальної та виховної роботи, розвиткові пізнавальних інтересів студентів і набуттю навичок самостійного поповнення знань.

На думку М. М. Фіцули, підчас проведення проблемної лекції особливу увагу слід приділяти продумуванню її структури. Вчений пропонує такі етапи її проведення, як:

1. Вступ.
2. Постановка проблеми.
3. Розчленування проблеми накомпоненти.
4. Обґрунтування своєї позиції,підходів, засобів розв’язання.
5. Узагальнення висновків [4,с.167].

Такі дослідники, як П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунов стверджують, щопроблемна лекція сприяє розвиткові теоретичного мислення, пізнавального інтересу,забезпечує професійну мотивацію, корпоративність. На їх думку, саме проблемна лекція активізує паритетний діалог викладача зі студентами, адже викладач постійно звертається до студентів з питаннями, які збуджують думку, мобілізують до використання наявних знань для подальшого навчання нового матеріалу.

У педагогічних дослідженнях зазначається, що на відміну від інформаційної лекції, на якій студенти отримують інтерпретовану викладачем інформацію, на проблемній лекції, новий теоретичний матеріал подається як невідоме, яке слід відкрити, вирішивши проблемну ситуацію.

Завдання педагога полягає в необхідності прогнозувати проблемну стратегію навчання, забезпечувати участь студентів в аналізі певного протиріччя, залучати їх до вирішення проблемних ситуацій, вчити пропонувати оригінальні шляхи їх вирішення, аналізувати отриману нову інформацію в світлі відомих теорій, висувати гіпотези і використовувати різноманітні методи для їх вирішення.

Основним видом залучення студентів до активної діяльності на проблемній лекції вважається створення викладачем проблемних ситуацій, для оволодіння якими окремий суб’єкт (або колектив) має знайти і застосувати нові для себе знання чи способи дій. У проблемному запитанні, у проблемній ситуації завжди повинна мати місце суперечність, наприклад: суперечність між теоретично можливим способом розв’язання задачі та його практичною недоцільністю, відсутністю методів аналізу і обробки реально існуючих фактів, суперечність між науковими фактами і життєвими уявленнями студентів і т д.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що розв’язання проблемної ситуації відбувається в кілька етапів.

Перший етап– усвідомлення проблеми – характеризується виділенням задачі та формуванням умінням побачити розрив між відомим і невідомим, з проведенням аналізу інформації та виділенням протиріч у ній.

Розуміння задачі пов’язане також з вибором засобів розв’язання, що супроводжується реконструкцією вже відомого з виділенням існуючих фактів і зв’язків, яких не вистачає, з інтерпретацією у відповідності із загальнотеоретичними положеннями. У результаті цієї діяльності

формулюється запитання, яке виявляє головне – предмет вивчення, і тимсамим намічає послідовність актів розв'язання, визначає напрям, за яким слід шукати відповідь.

Другий етап– планування виконавських дій – передбачає вироблення гіпотези і прийняття рішення. Це центральний етап. Гіпотеза – це проектований суб'єктом результат, вибір способів розв'язання, які ведуть до усунення виявлених протиріч. Гіпотеза дозволяє зробити мисленнєвий перехід від того, що очевидне, до того, що слід знайти.

Третій етап– це завершальний етап у розв'язанні проблеми. Він включає оцінку гіпотези, правильності виконаних дій і являє собою апробацію гіпотетичного рішення, аналіз і перевірку достовірності отриманих результатів, відповідності їх основним теоретичним положенням науки і практики.

Якщо перевірка підтверджує правильність обраної стратегії розв'язання, то на цьому виконання поставленої задачі закінчується. Якщо виявляється невідповідність отриманих результатів основним критеріям достовірності, то пізнавальний процес продовжується, вносяться корективи, будується нова гіпотеза, знову розробляється стратегія розв'язання, здійснюється вирішення проблеми і контроль.

У вищій школі, під час фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, в основному, використовуються наступні варіанти проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти частково залучаються до пошуку рішення.

3. Частково-пошукова діяльність студентів у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішення якої спирається на ту базу знань, яку повинні мати студенти. Поставлені викладачем запитання повинні викликати інтелектуальні труднощі у студентів і потребувати цілеспрямованого мисленнєвого пошуку.

Для створення проблемної ситуації С. С. Вітвицька пропонує використовувати наступні прийоми:

- пряма постановка проблеми;
- проблемне завдання у вигляді запитання;
- повідомлення інформації, яка містить суперечність;
- повідомлення протилежних думок з будь-якого питання;
- звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити;
- повідомлення фактів, які викликають непорозуміння;

- співставлення життєвих уявлень з науковими [1].

Основними етапами активізації пізнавальної діяльностістудентів факультетів іноземних мов у процесі проведення проблемної лекції є: висунення гіпотез, пропозиції щодо вирішення проблеми; обговорення варіантів розв'язання проблеми; перевірка рішення.

Цінним у проблемній лекції є те, що логіка навчального пізнання ніби імітує логіку наукового пізнання. Однак ефективність проблемної лекції знижується у великих аудиторіях (більш ніж 50 студентів), а також суттєво залежить від рівня підготовки студентів до такого виду роботи.

Вчені стверджують, що важливим під час проведення проблемної лекції є організація діалогічного спілкування між викладачем та студентом на основі паритетної суб'єкт-субєктної взаємодії.

Як стверджує А. Леонтьев, специфічні особливості діалогічного спілкування в педагогічному процесі потребують від учителя певних діалогічних умінь, а саме: *мотиваційних* (уміння стимулювати позитивну мотивацію необхідності діалогу в навчальному процесі); *комунікативних:* уміння контактувати з людьми, бути гнучкими у спілкуванні); *організаторських* (уміння організувати діалог, керувати дискусією, координувати дії та висловлювання учасників діалогу); *гностичних* (уміння моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію); *креативних* (уміння генерувати ідеї, у звичайному бачити незвичайне); *емоційних* (уміння емоційно впливати на співрозмовника); *оцінних* (уміння робити висновки, підсумовувати, аналізувати результат спільної бесіди [3].

В аспекті означеної проблеми для нас важлива думка С. Вітвіцької, яка професійно-педагогічне спілкування визначає як систему прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності і стимулювання діяльності вихованців, організація і корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання і створення умов для самоствердження особистості вихованця.

У професійному спілкуванні викладача вона виділяє два взаємопов'язаних компоненти.

По-перше,–це *загальні* принципи спілкування, що закладаються самим характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність педагога, єдина мета і задачі навчання й виховання.

По-друге, його *індивідуальні* принципи спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання і

виховання, реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і умінь [1, с.73].

Ми погоджуємося із твердженням дослідниці і вважаємо, що за умови правильної організації педагогічної взаємодії, майбутні вчителі іноземних мов матимуть всі можливості для вияву власної позиції, ініціативи, творчих здібностей, що і є основними ознаками їх майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що проблемна лекція – ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів факультетів іноземних мов.

За умови активного залучення майбутніх учителівдо процесу розв'язання проблемних пізнавальних задач, ними засвоюється досвід індивідуальної творчої діяльності, підвищується внутрішня мотивація, розвиваються уміння дидактичної рефлексії, самостійність, критичність і гнучкість професійного педагогічного мислення.

Список використаних джерел

1.Вітвицька С. С.Основи педагогіки вищої школи: Методичний *посібник для студентів магістратури*. К.: Центр навчальної літератури, 2003.316 с.

2.Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради* (ВВР). К.: Парламентське видавництво,2017. № 38-39.

3. Леонтьев А. А. Педагогическоеобщение. М.: Знание, 1979. 48 с.

4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: *навч.посіб*. 2-ге вид.доп. К.: Академвидав, 2010. 456с.

Роксолана Проців

(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівник – к. пед. наук, доцент В.В.Стинська*)*

Екологічна свідомість майбутніх викладачів: дефінітивно-понятійна сутність

Гармонія у взаємовідносинах людини з навколишнім середовищем досягається взаємодією різних факторів – соціальних, політичних, наукових. Відповідно до цього зростає значення екологічної освіти та виховання підростаючого покоління, що полягає в формуванні екологічних знань майбутнього викладача, вихованні любові та поважного ставлення до природи.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» важливу роль в розвитку, формуванні екологічної свідомості, освіти в закладах вищої освіти відіграють викладачі, перед якими ставляться наступні завдання: формування відповідального ставлення студентів до довкілля, розуміння взаємозалежності, єдності людини та природи, прищеплення любові та поважного ставлення,

бажання зберегти природу, формування екологічних знань, вмінь та навиків. Викладач повинен підготувати конкурентоздатного спеціаліста з розвиненим екологічним науковим мисленням, вмінням проводити культуротворчий діалог, творчо самореалізований та саморозвинений в науковому, інтелектуальному, культурному освітньому колі.

Заявлена проблематика знайшла наукове обґрунтування у наукових дослідженнях. Зокрема, питання формування екологічної культури і екологічної свідомості окреслили Т. Водолазська, К. Гуз, В. Деркач, В. Ільченко, О. Ільченко, М. Кисельов, Н. Кравець, Н. Лисенко та ін. Розробку теоретичних і практичних підходів екологічної освіти й виховання у процесі вивчення предметів як природничо-математичного, так і гуманітарного циклів здійснили І. Грабовський, О. Король, І. Костицька, Т. Кучер, Г. Тарасенко, В. Скутіна та ін. Відтак, проблема формування екологічної свідомості майбутніх викладачів до сьогодні не є достатньо вивченою, що і зумовило обрання теми статті.

Розглядаючи проблему формування екологічної свідомості майбутніх викладачів доцільно обґрунтувати понятійно-категорійний апарат, що окреслює поле наукового пошуку. Так, до основних понять досліджуваної проблеми належать: екологія, свідомість, екологічна свідомість. Розглянемо їх означення ґрунтовніше.

Слово «екологія» в перекладі з грецької означає: «ейкос» - «дім» та «логос» - «вчення, наука», тобто, дослівно перекладається як наука про дім, мешкання живих організмів. Термін «екологія» запропонував у праці «Загальна морфологія» відомий німецький біолог Ернст Геккель в 1866 році. Він визначав екологію як «вчення про баланс між організмом та середовищем» [4, с. 9].

Проте, слід відмітити, що вперше слово «екологія» було використано американським письменником Генрі Девідом Торро ще в 1858 році, за вісім років до Е. Геккеля, який в листі своєму другу писав: «Містер Гоар все ще в Конкорді, де займається ботанікою і екологією...» [5, с. 9]. На його думку екологія – це наука про економію природи, що показує собою ту частину фізіології, що дотепер не вживалася у підручниках і в цьому відношенні обіцяє блискучі і несподівані результати» [5, с. 10].

На сьогодні екологія – це комплексна наука про властивості, функції довкілля, про взаємозв’язки в ньому між живими і неживими об’єктами, між людиною, суспільством і природою. Її завданням є – розуміння законів розвитку і функціонування біосфери, як загальної системи під дією природних та антропогенних факторів [4, с. 12].

Наступною категорією дослідження виступає свідомість – єдність всіх психічних станів і властивостей людини, як особистості. Це об'єднання усіх форм розумінь і переживань особистості, вона відображає відношення до суспільства, є певною формою життєдіяльності людини, як наслідок взаємовідносин людини з навколишнім світом, включає сукупність знань про навколишній світ [1, с 49].

В психолого-педагогічній науці виділяють два типи свідомості – індивідуальну та суспільну. Індивідуальна відображає процес усвідомлення людини явищ довкілля та самої себе та формування певного відношення до цих явищ та природи в цілому. Суспільна – це система ідей, традицій, поглядів які переважають в певному суспільстві та умовах їхнього життя. Свідомість є певним соціальним контактом особистості з самою собою, внаслідок якого формується певне представлення про себе, свій образ та своє Я. Це уявлення про себе позначають терміном самосвідомість [1, с. 55].

Екологічна свідомість є однією з різновидів свідомості. Термін «екологічна свідомість» не має точного визначення, але використовується вченими в різних наукових дослідженнях.

Так, у своїй праці, яка була написана у 80-х роках ХХ ст., М. Біджаєвою було здійснено спробу трактувати поняття екологічної свідомості, адекватну для сьогодення. Під поняттям екосвідомості вона розуміла сукупність екологічних поглядів, оцінок, теорій соціальних груп, які визначаються характером суспільного виробництва та їхнім економічним положенням. Наприкінці ХХ ст. розуміння екосвідомості суттєво змінилось. До цього призвело нове розуміння людини свої ролі та місця в світі. Саме в цей час висувається на перший план проблема психологічного аналізу змісту і структури екологічної свідомості.

Зокрема, вчені С. Дерябо та В. Ясвін виділили протилежні типи екологічної свідомості: антропоцентричні та екоцентричні.

Саме екоцентична екологічна свідомість займає важливе значення в формуванні екологічної компетенції майбутнього викладача, забезпечує розуміння екологічних проблем, їх походження, джерела розвитку, розуміння значення та можливості екологічних знань, освіти в подоланні екологічних проблем, необхідність особистої участі в природоохоронних заходах, навики в проведенні просвітницької роботи [2, с. 12].

Антропоцентрична екологічна свідомість розглядає природу як односторонній об'єкт дій людини, а характер мети та цілей взаємовідносин людини з природою у цьому контексті є прагматичним [2, с. 7-8].

В. Медведєв дає одне з найширших визначень, згідно з яким екологічна свідомість визначається як формування системи відношення до її зв'язків з

навколишнім середовищем, до можливостей і наслідків цих зв'язків в інтересах людини чи людства, а також розповсюдження існуючих концепцій і уявлень, що мають соціальне походження, на явища і об'єкти природи і на їх взаємозв'язки з природою [3, с. 75].

Він виділяє чотири форми екологічної свідомості: заперечення, гіперболізація, егоїстичну та адекватну. Екологічна свідомості заперечення зустрічається тоді, коли несприятлива екологічна ситуація не відображається на екологічному благополуччі суспільства. Тут надзвичайно мало заборон та обмежень, переважає байдужість до довкілля, що іноді переходить у площину ігнорування будь-яких екологічних проблем. Іноді людина свідомо створює стан заперечення як спосіб боротьби та захисту перед невідомим та неминучим. Особливістю свідомості гіперболізації є виражене перебільшення екологічних проблем [3, с. 76].

Егоїстична екологічна свідомість характеризується формуванням у людини стосунків між нею і природою, між людиною і суспільством, коли вирішуються проблеми екологічної поведінки. Екологічна поведінка містить в собі забезпечення власних проблем, а природа розглядається як потреба. Егоїзм проявляється у повній відсутності усвідомлення наслідків і результатів впливу на довкілля.

Адекватна екологічна свідомість – це той тип свідомості, коли людина тверезо дивиться на проблеми довкілля. Якщо для інших навколишнє середовище стає тягарем чи загрозою, то при адекватній свідомості природа є середовищем, що вимагає піклування і охорони. Людина насамперед вважає за необхідність задовольнити потреби природи, а вже потім власні.

Не менш важливою характеристикою екологічної свідомості є її активність. Вона формує нашу поведінку до екологічних проблем та направляє нас на відновлення взаємовідносин людини з довкіллям. Вона реалізується через почуття, мотиви, інтереси, дії та діяльність [1, с. 56].

У своїй праці В. Глібов визначає структуру екологічної свідомості як сукупність уявлень про взаємовідносини в системі «Людина – Природа» та в самій природі, суб'єктивного, особистого відношення людини до навколишнього середовища, певних стратегій і технологій взаємовідносин людини з довкіллям, життєвих цінностей етичного плану, які диктують необхідність екологічно-орієнтованих цінностей [1, с. 94].

А. Львочкіна зазначає, що структура екологічної свідомості охоплює три компоненти:

- психічне зображення природного, штучного, соціального, внутрішнього середовища – це так званий когнітивний компонент;
- відношення до довкілля – емотивний компонент;

- саморефлексія та саморегуляція в природі – конативний (поведінковий) компонент.

Поняття екологічної свідомості невід'ємно пов'язане з поняттям «екологічна поведінка», яка включає в себе як закономірності взаємодії людства та довкілля, так і різноманітні знання, які мають певне екологічне значення в розумінні цінностей природи. Екологічна поведінка формується з певних вчинків людини, які прямо чи обернено пов'язані з впливом на довкілля та поглядів людини на них [1, с 79].

Отже, майбутній викладач повинен не тільки володіти фаховими компетентностями, але й бути готовими до концептуального, професійного мислення, що дозволить розглянути процес освіти як систему змінних, неоднозначних, неочікуваних багатофункціональних ситуацій. Тому формування екологічної свідомості майбутнього викладача є одним з основних завдань сьогодення в екологічній освіті, в результаті якого виникають адекватні екологічні уявлення про природу та її зв'язок з людиною.

Список використаних джерел

1. Глебов В.В. Экологическая психология: *учебное пособие*. М., 2008. 243 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996. 480с.
3. Льовочкіна А.М. Екологічна психологія. К., 2003. 122 с.
4. Малимон С.С. Основи екології: *підручник*. Вінниця, 2009. 240 с.
5. Мягченко О. П. Основи екології: *підручник*. К., 2010. 312 с.

Наталія Кабанець
(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Дошкільна освіта»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівник – кандидат пед. наук, доцент Н.С.Кравець*)*

Проблема невербальної комунікації у тифлопсихології та тифлопедагогіці

Державним стандартом спеціальної початкової освіти особистісне становлення дитини з порушеннями психофізичного розвитку виводиться у ранг першочергового й розглядається як головна умова успішності соціальної інтеграції дитини з особливими освітніми проблемами, які перш за все мають вирішуватись за рахунок створення відповідних умов до якісної навчально-виховної комунікації у різних її проявах.

У спеціальній психології та корекційній педагогіці предметом досліджень в галузі невербальної комунікації та поведінки зокрема, виявлено наступні проблеми: соціально-перцептивні особливості дітей з порушеннями розвитку (О. Агавелян); процеси сприймання, розуміння та використання тактильно-кінестетичних знаків невербальної поведінки у розумово відсталих дітей

(Н. Першина); корекція сприймання і розуміння невербальної інформації розумово відсталими молодшими школярами засобами казкотерапії (І. Сємєнченко); розуміння глухими школярами емоцій інших людей (В. Пештак). Однак проблема формування невербальних засобів комунікації саме у дошкільників з порушеннями зору (4–6-ти років), як можливості оптимізації процесів спілкування та соціалізації, розроблена недостатньо, за виключенням логопедії та сурдопедагогіки, де вони розглядаються побіжно.

Як свідчать сучасні дослідження, своєрідність розвитку процесу спілкування дітей з порушеннями зору з оточуючими спостерігається вже в ранньому дитинстві під час емоційного спілкування з дорослими, які доглядають дитину. Дитина з глибокими вадами зору більш залежна від взаємодії з дорослою людиною, оскільки неспроможна зосереджувати погляд на предметах навколишнього світу, на обличчі дорослого, його рухах, діях, внаслідок цього порушуються процеси наслідування та засвоєння невербальних засобів комунікації.

На нашу думку, найбільше при порушенні зору страждає перцептивна сторона спілкування, в тому числі й через порушення візуального сприймання, зчитування невербальних засобів комунікації (оскільки вербальну інформацію, навіть за повної відсутності зору, дитина здатна сприймати і передавати).

Через взаємозумовленість всіх сторін спілкування (комунікативної, інтерактивної та перцептивної) формування невербальних засобів комунікації матиме позитивний влив на всі сторони процесу спілкування дитини з порушеним зором. Саме тому, визначальним компонентом розвитку процесів спілкування у дошкільників з порушеннями зору, поруч з іншими, ми розглядаємо невербальні засоби комунікації.

Зокрема, М. Шеремет розглядає комунікацію як значущий аспект соціальної взаємодії. Засоби комунікації дітей з порушеннями психофізичного розвитку автором визначаються як різні способи взаємодії людей та обміну між ними інформацією пізнавального та афективно-оцінного характеру [5, с. 312-313].

Є. Стерніна, досліджуючи рівень розуміння та впізнавання експресії емоційних станів дітьми із затримкою психічного розвитку, встановила, що за умови відсутності супутніх відхилень в афективно-вольовій сфері ці діти цілком успішно ідентифікують невербальні засоби комунікації. При розумовій відсталості можливості ідентифікації невербальної поведінки значно знижуються.

Є ряд досліджень, які відмічають негативний вплив несформованості невербальних засобів комунікації на навчальну діяльність. Зокрема, Т. Головіна, досліджуючи розуміння слабозорими дошкільниками сюжетних

картин, відзначала значні утруднення в розумінні ними емоційних станів та дій персонажів [1].

У випадку недосконалого зорового сприймання у дітей дошкільного віку наслідування не може бути повноцінним, що зумовлює отримання неповної інформації про партнера по спілкуванню та недосконаліть емоційно-експресивного характеру спілкування, а також утруднює процес формування адекватних невербальних засобів комунікації, знижує готовність дітей до взаємодії з оточуючими.

З аналізу психологічної літератури було виявлено, що за нормальних умов розвитку невербальні засоби комунікації формуються у дитини найпершими (в філогенетичному та онтогенетичному розвитку виявляються значно раніше, ніж вербальна комунікація) і завершують своє формування до 7-ми років. Отож, сензитивним періодом розвитку НЗК вважається саме дошкільний вік. Вже з перших днів життя дитина вчиться сприймати експресивні прояви своєї матері, ще не вміючи говорити, мислити, розуміти мовлення. Для дитини емоційне спілкування з батьками має надзвичайно важливе значення; за умов нормального розвитку, вона прислуховується до голосів батьків, придивляється до виразу їхніх обличчя, рухів, жестів. Готовність знаходити значущі сигнали в своєму оточенні може виявлятися навіть тоді, коли основний зміст комунікації має інтелектуальний характер. Потреба в емоційному контакті насамперед задовольняється спілкуванням з близькими людьми [2].

Перші негативні емоційні стани дитини в нормі не мають комунікативного значення, а лише сигналізують про невдоволеність, безвідносно до будь-якого реципієнта, експресивно-мімічні рухи при цьому мають фізіологічний характер. Задоволення фізіологічних потреб дитини не викликає позитивних емоцій, а лише повертає дитину у заспокійливий стан. Посмішка у відповідь на вираз обличчя та голос дорослого є, безумовно, соціальною реакцією та вважається показником виникнення потреби в спілкуванні [3].

Дитина 3-4 місяців не диференціює мімічних виразів, але має позитивну реакцію на обличчя людини. Потім виникають різні реакції на посмішку та злість, інтонацію, лагідні та загрозливі жести.

Діти раніш за все починають реагувати на зміни рухів мімічних м’язів обличчя та коливання інтонації, що підтверджується даними про ситуативність сприймання мовлення дорослого. Однак емоційні впливи виявляються лише у випадку перевищення фізіологічного порогу [2].

Докорінно іншою є ситуація сприймання невербальної інформації при зоровій депривації, яка вочевидь негативно впливає на формування реакцій такої дитини.

Невербальний сигнал найчастіше слугує для дитини оцінкою її особистості в цілому, тоді як слова оцінюють окремі дії. Відсутність інтенсивних невербальних контактів в перші роки життя знижує можливості спілкування як засобу розвитку самосвідомості та позитивного самовідчуття, що, в свою чергу, знижує активність, необхідну для розвитку особистості [3].

Дошкільники з нормальним зором швидко вчаться розпізнавати за мимовільними невербальними діями дорослих їх стани, здатні співпереживати. Однак дитина не завжди може повно зрозуміти всю варіативність невербальної поведінки дорослого та відповідно відреагувати на неї.

При зоровому порушенні відмічаються зміни у сфері зовнішніх емоційних проявів. Звуження сфери чуттєвого пізнання впливає на емоції та почуття як відображення реальних ставлень людини до значущих для неї об'єктів та суб'єктів. Однак сліпі та слабозорі так само, як і зрячі, мають таку ж «номенклатуру» емоцій та почуттів і виявляють ті ж почуття та емоції, хоча ступінь та рівень їхнього розвитку можуть бути відмінними від зрячих.

С. Федоренко відзначає, що ці діти внаслідок зорової недостатності неспроможні достатньо добре сприймати ознаки і властивості предметів, зіставляти головні і другорядні з них, що дуже часто спричиняє нерозуміння сюжетних малюнків (ситуація спілкування) у книжках, утруднення їх впізнавання. Головною перешкодою, на думку автора, є складність виділення суттєвих, притаманних певному предмету ознак [4]. Це безумовно стосується і сприймання зовнішніх емоційних проявів обличчя слабозорою дитиною в процесі спілкування.

Досліджуючи особливості формування засобів спілкування у дошкільників з порушеннями зору, Є. Синьова, С.Федоренко виявили, що ця категорія дітей, порівняно з нормальнозорими однолітками, значно гірше володіє невербальними засобами спілкування. В процесі взаємодії з дорослими та однолітками вони майже не використовують виразні рухи, жести, міміку; дуже рідко розуміють зміни настрою партнера; якщо це й відбувалось, то емоційний стан уточнювався словами. Це призводило до того, що у дітей старшого дошкільного віку з порушеним зором не формувалась спільна гра, а сюжетно-рольові ігри відбувалися «поруч, а не разом». Діти не вміють привернути до себе увагу, їх висловлювання залишаються не почутими, оскільки не адресовані комусь конкретно. Діти не виявляли активності до контактів та утруднювались відповідати на звернення до них через

несформованість засобів вербального спілкування: відсутність навичок вести бесіду, діалог [3].

А. Колупаєвою встановлено, що на момент вступу до школи більшість сліпих та слабозорих дітей не володіє основними засобами спілкування. Нечіткість дистантного сприймання дитиною співрозмовника призводить до неадекватного розуміння його реальних характеристик та станів, викликає труднощі формування засобів спілкування. Діти з порушеним зором неадекватно сприймали пози і не відтворювали їх, не розуміючи їх значення [2]. Тому, навчання дошкільників з порушеннями зору розуміння, відтворення та використання невербальних засобів комунікації має свою специфіку, вимагає застосування спеціально розроблених корекційних методик.

Таким чином, порушення зору негативно впливають на всі структурні компоненти процесу спілкування: несформованість невербальних засобів комунікації блокує повноцінне отримання інформації від співрозмовника (комунікація), негативно впливаючи на встановлення взаємодії з ним (інтеракція), утруднює процеси сприймання та побудови адекватного образу співрозмовника (перцепція) і як наслідок порушує встановлення міжособистісних стосунків та соціальних зв'язків.

Список використаних джерел

1. Головина Т. Сравнительное изучение процесса понимания у слабовидящих школьников с нормальным и нарушенным интеллектом. *24 Герценовские чтения*. Дефектология. Л., 1972. С. 113-115.

2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: *монографія*. К., 2009. 272 с.

3. Синьова Є., Федоренко С. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих і слабозорих дітей. К., 2009. 365 с.

4. Федоренко С. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення: *монографія.* Запоріжжя, 2012. 306 с.

5. Шеремет М. Готовність слабочуючих дітей до навчання в школі: *монографія.* К., 1996. 385 с.

Л.Романюк

(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,

спеціальність «Дошкільна освіта»,

педагогічний факультет)

(Наук.керівник – к. пед. наук, доцент Н.С.Кравець*)*

Сучасні тенденції виникнення неблагополучних сімей

Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти України на сучасному етапі є забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на рівні міжнародних вимог.

Особлива увага в останнє десятиліття приділяється сім'ї, наголошується на різкому зниженні її виховного впливу в соціалізації дітей та необхідності

створення відповідних умов для повноцінного розвитку й виховання дітей у сім'ї. У зв'язку з цим розроблено і прийнято Закони України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Сімейний кодекс України».

На сучасному етапі в психолого-педагогічній науці досліджено: психологічні умови розвитку особистості дитини в сім'ї (О.Асмолов, М.Бешкетников, Л.Виготський, О.Захаров, О.Леонтьєв, С.Тищенко, З.Фрейд та ін), виховний потенціал сім'ї, роль батьків у вихованні дитини (І.Бестужев-Лада, С.Ковальов, І.Кон, В.Кравець, Л.Панків, В.Постовий, О.Савченко та ін.), принципи, форми, методи роботи з сім'єю і батьками (Ш.Амонашвілі, Е.Арнаутова, С.Ковальов, В.Котирло, Т.Кравченко, С. Ладивір, Т.Маркова, В.Торохтій та ін.), проблеми неблагополучної сім'ї (Т.Бессонова, Ф.Думко, А.Захаров, І.Звєрєва, Л.Коваль, Т.Колесіна, І.Трубавіна, С.Хлебнік, Т.Шульга). Науковці здебільшого єдині в тому, що «неблагополучна сім'я» як поняття і явище включає цілий комплекс різних проблем, які необхідно розглядати в умовах оцінки благополуччя суспільства, його рівня розвитку, пов'язаного з економічними, соціальними, психологічними й особистісними причинами.

Уважається, що неблагополуччя дитини спостерігається здебільшого у неблагополучній сім'ї. Проте, «благополуччя» і «неблагополуччя» – поняття відносні і, на нашу думку, повинні розглядатися лише з позиції комфортності дитини в сім'ї.

Ми виходили з того, що категорія «неблагополучна сім'я» – поняття ситуативне, тобто визначається конкретною ситуацією існування сім'ї, яка припускає елементи неблагополуччя.

Саме «неблагополуччя» як поняття і явище включає цілий комплекс різних проблем. Під неблагополуччям сім'ї ми розуміємо неможливість для сім'ї задовольняти свої основні потреби. Однак визначити ставлення членів сім'ї до таких понять, як «рівень життя», його «якість», «спосіб життя», «здоров'я і щастя», «виховання дітей» надзвичайно складно. Неблагополуччя – не стан сім'ї, а динамічний процес життєдіяльності сім'ї. Тому, на наш погляд, неблагополуччя сім'ї не можна оцінювати як об'єктивну реальність. Разом з тим, благополуччя сім'ї варто розглядати в рамках благополуччя суспільства, рівня його розвитку. Критерії благополуччя суспільства є критеріями сімейного благополуччя і критеріями цілеспрямованого розвитку й виховання дітей. Розуміння батьками проблем виховання дітей є важливою складовою сімейного благополуччя.

Неблагополучна сім'я для дитини – це не синонім асоціальної сім'ї. Існує багато сімей, які з формальної точки зору є самодостатніми, однак для конкретної дитини така сім'я з різних причин може бути неблагополучною. Ми

згодні з думкою М.Буянова, що система стосунків «сім'я – дитина» має право розглядатися як благополучна або неблагополучна [1].

Зустрічаються зовні нормальні сім'ї, де батьки надмірно зайняті своїми справами, а тому недостатньо уваги приділяють вихованню, що й позначається на емоційному стані дитини. Водночас сім'я може бути неповною, але більш корисною для дитини, де панує мир та спокій, які сприяють повноцінній життєдіяльності членів сім'ї.

Серед вагомих причин неблагополучного стану дітей у сім'ї є низький рівень педагогічної культури батьків, їхня педагогічна непідготовленість, відсутність відповідних здібностей, елементів педагогічної майстерності та інтересу до цього виду діяльності.

Інтерес до проблем неблагополучних сімей привертає увагу дослідників різних галузей соціальних, психолого-педагогічних наук і формує певну систему поглядів та підходів до вирішення проблем таких сімей.

Наявна різна класифікація типології неблагополучних сімей. Так, І.Зверєва, Л. Коваль, С. Хлєбник та ін. до неблагополучних сімей відносять:

- сім'ї, в яких батьки зловживають алкогольними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт з правовими вимогами суспільства (припускаються різних видів правопорушень);
- сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків;
- сім'ї зі стійкими конфліктами у взаємовідносинах між батьками, батьками і дітьми;
- неповні сім'ї;
- сім'ї, зовнішньо благополучні, але такі, де батьки припускаються серйозних помилок у системі сімейного виховання, що спричиняє невміння будувати правильні стосунки між членами сім'ї, батьки мають низьку педагогічну культуру [5].

Дослідники (Н.Волкова, В.Целуйко) пропонують чотири типи неблагополучних сімей, що сприяють появі «важких» дітей:

1) сім'ї з недостатніми виховними ресурсами. До них належать зруйновані або неповні сім'ї. Ці сім'ї самі по собі не формують «важких» дітей. Відомо багато випадків, коли в таких сім'ях виростали морально досконалі люди. Але все ж таки ці сім'ї створюють несприятливе середовище для виховання молоді; конфліктні сім'ї, де один з батьків не схвалює поведінки іншого. У таких сім'ях діти часто поводяться опозиційно, інколи конфліктно-демонстративно. Старші протестують проти існуючого конфлікту, стають на бік одного з батьків;

2) морально неблагополучні сім'ї. Серед членів такої сім'ї спостерігаються розбіжності у світогляді та принципах організації сім'ї,

бажання досягти своєї мети незважаючи на інтереси інших, використання чужої праці, прагнення підкорити своїй волі іншого;

3) педагогічно некомпетентні сім'ї. У таких сім'ях надумані або застарілі уявлення про дитину замінюють реальну картину її розвитку [2].

Т. Бессонова пояснює появу неблагополучної сім'ї внаслідок нездоров'я самої дитини, що збільшує її психічний стан і надалі зумовлює надмірне реагування дитини на сімейне неблагополуччя, а також на несприятливі фактори довколо які неї. Автор також вважає неблагополучну сім'ю неповноцінною в питаннях виховання, де діти набувають статус соціальної безпритульності [4].

Виховне ігнорування дитини в неблагополучній сім'ї породжує процеси фізичного, психічного і навіть сексуального насильства, що вважається невід'ємною проблемою дітей у таких сім'ях.

Емоційний тиск (постійна лайка, приниження гідності дитини, образи, докори, неуважність) призводить до емоційної, поведінкової й інтелектуальної інвалідності дитини. Таке визначення стану дитини з неблагополучної сім'ї особливо істотне в межах нашого дослідження як соціально-педагогічний симптом діагностування і подальшої корекції особистості дошкільника.

І.Козубовська небезпідставно вважає, ознакою неблагополуччя сім'ї передусім несприятливі умови виховання дітей і виділяє на підставі цього таку градацію неблагополучних сімей:

- соціально-демографічні (неповні, багатодітні, батьки розлучаються);
- матеріально-побутові (малозабезпечені, безробітні);
- медико-соціальні (батьки-інваліди, алкоголіки, наркомани, психічно хворі);
- психологічні й соціально-педагогічні (тривожний клімат у сім'ї, емоційно-конфліктні взаємини, педагогічна некомпетентність батьків);
- соціально-правові (криміногенний спосіб життя батьків, раніше суджені) [6].

І.Трубавіна на основі аналізу чинного законодавства в Україні визначає, що неблагополучними є такі сім'ї, в яких порушуються права дитини та юридичні норми суспільства. Причинами такого, вважає автор, може бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, насильство щодо членів сім'ї тощо. Разом з тим увагу вченої привернуло те, що неблагополучними можна вважати і потенційно неблагополучні, в яких порушені зв'язки сім'ї з мікро- і макросередовищем, внутрішньородинні зв'язки, структура сім'ї, спроможність сім'ї виконувати свої функції і низький культурний та освітній рівень членів сім'ї [7].

Особливу групу неблагополучних сімей, на думку вчених (Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, Н. Бервено, І. Зверєва, Ж. Петрочко), становлять сім'ї, які виглядають цілком благополучно, але припускаються серйозних помилок у сімейному вихованні. Такі помилки мають сталий характер. З-поміж них такі: відсутність вимог до дитини; безконтрольність з боку батьків за поведінкою дитини; надмірна батьківська любов, надмірна суворість виховання; відсутність урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини [4].

Ми згодні з поглядом Ф. Думка про те, що оскільки в педагогічній літературі не існує чіткого розмежування між неблагополучними сім'ями і сім'ями, які припускаються помилок у вихованні дітей, доцільно виокремити ще одну категорію сімей – «педагогічно несприятливу» [3].

Так, учений під неблагополучними сім'ями розуміє сім'ю з яскраво вираженою стійкою конфліктно-агресивною спрямованістю, що суперечить морально-правовим нормам сімейного життя (наявність різного виду правопорушень); схильністю до вживання алкогольно-наркотичних речовин; проявами різного роду насильства до членів сім'ї; цілеспрямованим залученням батьками дітей до правопорушень і злочинів.

Педагогічно несприятливі сім'ї, на його погляд, – це зовні благополучні сім'ї, але в яких низький рівень педагогічної культури й освіченості батьків, тобто педагогічно некомпетентні батьки щодо методів, форм і засобів сімейного виховання, що негативно позначається на поведінці дітей та їх вихованості.

Інші типи сімей такі: виховно-послаблені з постійно конфліктною атмосферою; виховно-послаблені з агресивно-негативною атмосферою; маргінальні: з алкогольною, сексуальною деморалізацією; злочинні; правопорушні; а психічно обтяжені є, на соціально-педагогічний погляд, негативними, навіть криміногенними. Діти сприймають поведінку старших членів сім'ї як нормальну, звичайну, емоційно ототожнюються з батьками і відтворюють стереотипи їхньої поведінки, ніяк не замислюючи над тим, наскільки та поведінка правильна, суспільно цінна.

Отже, під неблагополучною сім'єю розуміємо сім'ю як явище ситуативне і динамічне, з низьким соціальним статусом, яка не задовольняє своїх основних життєвих потреб, не виконує покладені на неї функції та яка потребує постійної соціально-педагогічної підтримки суспільства.

Список використаних джерел

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988. 208 с.

2. Волкова Н.П. Педагогіка. *Посібник*. К.: Академія, 2002. 576 с.

3. Думко Ф.К. Підготовка курсантів до роботи з неблагополучними сім'ями. О., 2002. 168 с.

4. Запобігання інституціалізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: *методичний посібник* / Автори-упряд.: Алєксєєнко Т.Ф., Безпалько О.В., Бервено Н.О. та ін.; заг. ред. Зверєвої І.Д., Петрочко Ж.В. К., 2008. 224 с.
5. Коваль Л.Г., Звєрєва І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: *Навч.посібник*. К., 1997. 390 с.
6. Козубовська І.В., Керециан В.Ю., Товканець Г.В. Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю. Ужгород, 1998. 73 с.
7. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: *навч. посіб*. К., 2002. 132 с.

Ілона Шидивар
(студентка другого освітнього рівня ІІ курсу,
спеціальність «Дошкільна освіта»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівник – к. пед. наук, доцент Н.С.Кравець*)*

Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку

В умовах фундаментальної перебудови системи освіти в Україні посиленої уваги державою приділяється проблемі виховання і розвитку дітей з особливими потребами. На законодавчому рівні це закріплено у низці державних документів – Законах України «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів», Положення про дошкільний навчальний заклад.

Удосконалення системи освіти дітей із затримкою психічного розвитку вимагає більш глибокого вивчення стану готовності цієї категорії дітей до шкільного навчання. Від організаційних засад процесу підготовки дитини до навчання, його змістового і методичного наповнення, використання особистісно зорієнтованого підходу у корекційній роботі залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості майбутнього учня. Останнім часом більшість контингенту дітей із труднощами в навчанні визначають «діти із затримкою психічного розвитку», що складає 50% з загального числа невстигаючих молодших школярів, отже посилення уваги до цієї проблеми є одним з пріоритетних напрямів сучасної освітньої практики. Водночас систематизоване вивчення дітей цієї категорії було розпочато порівняно недавно і проблема на сьогодні є недостатньо вивченою і досить актуальною. Особливого значення в корекційному навчанні дітей із затримкою психічного розвитку набуває проблема вдосконалення мовлення. Особливості

мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вивчалися Н.Боряковою, О.Слєпович, Р.Трігер, С.Шевченко, Л.Яссман та ін. Безпосередній зв'язок між розвитком мовлення та формуванням найважливіших психічних функцій дитини стало предметом наукових пошуків В.Лубовського, М.Певзнер, Л.Савчук, О.Слєпович та ін. Отже, важливість проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР), недостатній рівень її теоретичної та методичної розробки у корекційній педагогіці зумовили вибір теми статті.

Модернізація освіти, що відбувається в Україні, сприяла переходу до навчання дітей з шести років. Одним із основних напрямів формування особистості дитини в цей віковий період є залучення дітей до активної мовленнєвої діяльності.

Особливу роль дошкільного віку Д.Б.Ельконін вбачав у тому, що відбувається інтенсивне орієнтування дитини в соціальних стосунках. Саме останній рік дошкільного життя від 6 до 7 років набуває особливу психологічну цінність. Соціальна зрілість дошкільника пов'язується з виникненням умовно-динамічної позиції стосовно дорослих, яка проходить через ряд етапів: від розгорнутого етапу соціальних стосунків між дитиною та оточуючими з прямими завданнями та вимогами всередині ситуації спілкування до етапу, коли позиція дитини перетворюється в орієнтування на стосунки всередині цих задач [5].

Перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку пов'язаний з втратою безпосередньої поведінки, переходом до застосування соціально напрацьованих засобів психічної регуляції діяльності до їх усвідомленого застосування. Джерелом формування психічних новоутворень та основною сферою їх застосування є провідна діяльність, специфічна для певного вікового періоду. Саме через неї реалізовується система стосунків дитини з дорослим, визначає місце, яке вона займає в суспільстві.

Вирішальна роль мовлення в досягненнях психічного розвитку дитини визначає не лише теоретичний інтерес до проблеми взаємозалежних факторів мовного і особистісного становлення.

Обстеження мовленнєвого розвитку старших дошкільників із ЗПР виявляє обмежений словниковий запас, неправильне використання граматичних категорій (рід, число, відмінок, побудова речення), слабкі фонетичні характеристики мови (інтонація, дикція, тон мови, її виразність).

Особливо помітні відхилення від вікових можливостей дітей із ЗПР в таких показниках, як образність дитячого мовлення, розгорнутість, логічність, зв'язність висловлювання. Педагоги-практики відзначають, що діти часто не вміють домовитися між собою, пояснити свою точку зору, не розуміють

мотивів поведінки партнера і не вміють погоджувати рольову взаємодію. Велику роль у цьому відіграє утруднення у здійсненні соціальної перцепції, під якою розуміють комунікативні навички і вміння, що сприяють сприйманню і співвідношенню вербальних і невербальних компонентів спілкування.

Дослідження Н.А.Нікашиної [3] виявили у дітей із ЗПР бідний, недиференційований словниковий запас, при використанні якого часто допускаються помилки, пов'язані з неточним чи неправильним розумінням смислу слів. Обмеженість виражається у незначній кількості вживаних слів для позначення ознак чи якостей предметів, оцінних суджень, позначення загальних понять через слова – назви інших, в значенні слів часто виділяють лише окремі, несуттєві ознаки. Недостатність словника пов'язана з обмеженістю знань про оточуюче, кількісні та якісні, причинно-наслідкові відношення, що в свою чергу визначається особливостями пізнавальної діяльності дитини при затримці психічного розвитку.

Ціла низка порушень спостерігається при спостереженні за формуванням «чуття мови». У дітей із ЗПР період словотворчості настає пізніше та продовжується довше, ніж у нормі. Вади становлення словотворчих процесів у дітей даної групи зумовлені пізнім формуванням узагальнюючих класів слів з вираженими труднощами їх диференціації (Н.Ю.Борякова).

При оперуванні мовленнєвим матеріалом шестирічки із ЗПР відчувають значні труднощі у використанні іменників з абстрактним значенням, відносних прикметників, що проявляється в перетворенні їх в більш конкретні. При складанні речень з подібними словами порушується порядок слів в реченні, змінюється їхня синтаксична конструкція.

Діти із ЗПР мають труднощі у встановленні як синтаксичних, так і парадигматичних зв'язків слів (як у зв'язку слів у реченні, так і в усвідомленні значення, яке вносить у фразу кожне слово), тому часто малознайомі слова опускаються або замінюються добре знайомими. Діти відчувають труднощі при необхідності вибудувати в певному порядку слова у фразі, дати правильну оцінку порівняльним конструкціям; в розумінні і вживанні складних логіко-граматичних конструкцій (Г.Н.Рахмакова, Є.Ф.Соботович, Р.Д.Трігер).

Шестирічки із ЗПР не вміють самостійно переказати прослуханий текст, скласти розповідь за сюжетною картинкою, зробити опис предмета. Зазвичай вони перераховують зображені об'єкти на картинці, допускаючи при цьому численні аграматизми. Найхарактернішими видами аграматизмів є пропуски або навпаки велика кількість членів речення; помилки в узгодженні слів, вживанні службових слів, визначенні часу дієслова; словотворенні; структурній несформованості висловлювання. Ці особливості мовлення дітей із ЗПР дозволяють говорити про динамічні вади мовленнєвої діяльності, що

виражаються перш за все у не сформованості внутрішнього програмування і граматичного структурування (оформлення висловлювання).

При складанні усних оповідань спостерігаються швидкі сходження з однієї теми на іншу, більш знайому дітям; привнесення у розповідь побічних асоціацій та інертних стереотипів; частий повтор одних і тих же слів, фраз; постійне повернення до вже висловленої думки. Складнопідрядні речення, які складають діти цієї групи, настільки складні, що дитина не може спинитись. Все це є результатом труднощів у плануванні і розгортанні мовленнєвого повідомлення.

І.С.Марченко [2] було здійснене дослідження проблеми формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Встановлено, що дошкільники з ЗПР у порівнянні з нормальними однолітками знаходяться на значно нижчому рівні сформованості монологічного мовлення. Крім цього, ця категорія дітей є досить неоднорідною за рівнями розвитку мовлення: як за обсягом мовленнєвих висловлювань, так і за їх структурним та граматичним оформленням [1].

З'ясуванню шляхів і засобів стимулювання соціально-комунікативної активності дітей із ЗПР було присвячене дослідження С.О.Тарасюк, який, дотримуючись думки Р. Тріггера [4] стверджував, що провідним фактором корекції ЗПР є контактне спілкування дітей малої соціальної групи у процесі фізично-оздоровчої, художньо-ігрової, навчально-пізнавальної та громадсько-корисної діяльності.

Комунікативна функція мовлення вважається сформованою, якщо дитина легко вступає в контакт та використовує різноманітні форми висловлювання: запитання, прохання, повідомлення і т.ін. При цьому дитина повинна вільно користуватися мовленнєвими засобами, використовувати різні типи речень, дотримуватися логіки повідомлення.

Крайня обмеженість словникового запасу у дітей із ЗПР ускладненої загальним недорозвитком мовлення розглядається як один із визначальних факторів, що заважають їх мовному спілкуванню. Отже, можна стверджувати, що несформованість мовних здібностей неминуче призводить до труднощів організації комунікативної діяльності, що в свою чергу, зумовлює недостатню довільність навчальної діяльності.

Дефіцитарність одного з компонентів комунікації приводить до спотворення процесу за рахунок зміщення ієрархії цілей і неможливості послідовно їх здійснити. І якщо на побутовому рівні подібні порушення не виявляються, то в ході навчальної комунікації вони можуть значно ускладнити життя учня перш за все тому, що вона (комунікація) повинна здійснюватись в процесі довільної саморегулюючої діяльності дитини. Наприклад: будуть

спостерігатись труднощі засвоєння форм і конструкцій, притаманних українській літературній мові: закінчень прикметників, або труднощі при організації самостійного зв'язного висловлювання на письмі.

Зміцнення цілей комунікації приводить до того, що дитина ігнорує співбесідника: їй важливо не розповісти щось, а просто висловитись. При цьому дитину із ЗПР не цікавить, чи зрозуміла її розповідь слухачу. Діти з порушенням комунікативних здібностей часто вживають слова в неточному значенні, використовують в самостійній мові неадекватні форми. Мовні вади, їх якість та кількість залежать від умов протікання мовленнєвої діяльності та від зовнішньої мотивації, яку задає педагог чи опонент з комунікації.

Результати довготривалих спостережень за розвитком дітей (Грибова О.Є., Ахутіна Т.В., Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова І.А., Шахнарович О.М., Юр'єва Н.М.) свідчать про те, що існують вроджені передумови до оволодіння системою мови – потенційних можливостей здійснювати на несвідомому інтуїтивному рівні процеси мовного аналізу і синтезу та узагальнення на ранніх етапах свого розвитку. Далі ці передумови або розвиваються в умовах сприятливого виховання, або ні. В останньому випадку буде спостерігатись функціональна затримка мовного розвитку, які можуть мати різну ступінь тяжкості. Таким чином, при порушеннях мовного розвитку органічного генезу спостерігається недостатність власне мовних здібностей і недосконаліть мовно-мислительних процесів, проявляються або на всіх структурних рівнях мови одночасно (в лексиці, граматиці, фонетиці), або вибірково, наприклад на фонетико-фонематичному або граматичному рівні. Це виражається в неможливості засвоєння всієї різноманітності правил функціонування мовних одиниць: фонем, граматичних форм і т.д.

Отже, серед провідних характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вчені відзначають: відставання в оволодінні мовленням, бідність лексичного запасу та недостатню сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування у звуковій структурі мовлення та будові слова тощо, що потребує систематичної корекційної допомоги з розвитку мовлення в сензитивний період його формування.

Список використаних джерел

1. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1990. №6. С.10-18.

2. Маренко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного мовлення: *автореф. дис.на здобуття наук.ступ. канд.пед.наук*: 13.00.03. К. 2001. 20с.

3. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Никашиной. М.: Просвещение, 1981. 119с.

4. Триггер Р.Д. Некоторые особенности самооценки младших школьников с ЗПР. Воспитание детей с ЗПР в процессе обучения: *сборник научных трудов*. М., 1981. 100с.

5. Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск: Принтер, 1993. 28 с.

Надія Павлюк
(студентка другого освітнього рівня, І курс,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
І.В.Стражнікова
(Наук.керівн. – д.пед.наук, професор)

Суть і структура комунікативної компетентності

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [7]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх ви рішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Структура комунікативної компетентності. Якщо спиратися на прийняту у соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти [1], то комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами» [7]. Тобто, виникає «вузьке» поняття «комунікація». Однак часто «комунікацію» розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що «комунікативний вплив є … психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки» [1]. Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікацій. Є й широке розуміння «комунікації», яке застосовується у зв'язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві.

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [6];

- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [6];
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [3];
- готовність і уміння будувати контакт з людьми [3];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [5];
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування [8];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [9].

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Науковці (В.Я. Ляудіс, А.М. Матюшкіна, А.Я. Пономарьова) виділяють два типи діяльності і відповідно два типи завдань: творчі (продуктивні) і рутинні (репродуктивні), що відображаються в аналізі процесу спілкування. Ситуація, яка потребує виходу за межі стереотипів, установок, ролей, що склалися, завжди передбачає продуктивне спілкування. Репродуктивне, або стандартизоване спілкування передбачає взаємодію «за стандартом», «за сценарієм» і водночас зовнішнє, поведінкове, оперативно-технічне і індивідуально-значеннєве спілкування [10]. У своїх роботах А.Б.Добрович розрізняє конвенційне, примітивне, маніпулятивне, стандартизоване, ігрове, ділове і духовне спілкування [4].

У контексті проблеми ефективності спілкування доцільно згадати про таке явище в людській взаємодії, як роль. Роль є фіксацією визначеного положення , що займає той або інший індивід у системі міжособистісних відносин [1]. У психології виокремлюють формальні, внутрішньогрупові, міжособистісні й індивідуальні ролі [4]. Формальна роль – це поведінка, що будується відповідно до засвоєних очікувань з боку оточення, пов’язаних з виконанням тієї чи іншої соціальної функції (продавець, покупець, учень, педагог, підлеглий, керівник і т.д.). Внутрішньогрупова роль – це поведінка, що вимагає урахування очікувань, запропонованих учасниками групи на основі сформованих взаємовідносин. Міжособистісні ролі – це поведінка, яка передбачає урахування очікувань, запропонованих іншою людиною на основі сформованих відносин.

Існують й інші класифікації ролей: активні ролі, що виконуються в даний момент і латентні ролі, що не виявляються в даній ситуації; інституціалізовані, пов’язані з офіційними вимогами організації, і стихійні, пов’язані зі стихійно

виникаючими відносинами, але все це так чи інакше перетинається з вищесказаним [7].

Людина завжди перебуває в контакті з іншим – партнером реальним, уявним, обраним, нав'язаним і т.п. Інваріантними складовими спілкування є такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність же пов'язана з характеристиками самих складових – партнерів по спілкуванню, ситуацій, цілей спілкування. Тому компетентність у спілкуванні передбачає розвиток вмінь адекватної самооцінки, орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації і завданні [10].

Головною якісною характеристикою всіх цих «психологічних інструментів» вважається «загальна спрямованість» на людину, що у свою чергу є підставою ефективного спілкування. Орієнтація особистості насамперед на позитивні якості в іншій людині є важливою в ефективному спілкуванні, тому що вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Підкреслюється роль пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності [2], перш за все мислення – здатність аналізувати вчинки, бачити мотиви, що спонукають до них. Умовою успішного спілкування людини з іншими людьми вважають соціально-психологічну перцепцію, яка включає ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію [1].

Таким чином, можна сказати, що комунікативна компетентність включає не тільки особистісні властивості індивіда, але й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу.

Однією із складових комунікативної компетентності є уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування, що викликається розходженнями між партнерами (соціальними, політичними, релігійними, фаховими, які породжують різну інтерпретацію тих самих понять, що обумовлюють різноманітне світовідчуття, світогляд, світосприймання). Бар'єри у комунікації можуть носити також психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості тих, хто спілкується, їхні сформовані відношення: від дружби до ворожості по відношенню один до одного.

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальную комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальный рівень комунікативної складової компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація використовує в якості знакової системи людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що включає два принципи: лексичний і синтаксичний [1].

Сукупність визначених заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовного впливу, отримала назву «переконуючої комунікації», на основі якої розробляється так звана експериментальна риторика – мистецтво переконання за допомогою промови. Інший вид комунікації включає такі знакові системи: оптико-кінетичну – до неї належать жести, міміка, пантоміміка; пара- і екстралінгвічну. Перша – це система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність. Друга – включення в промову пауз, інших вкраплень, темп промови; організацію простору і часу комунікативного процесу; візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість, зміна статики і динаміки погляду, уникання його і т.д.

Зрозуміло, що комунікативна компетентність передбачає також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Тут виникає серйозна проблема: якщо у вербальній комунікації за кожним словом стоїть більш-менш визначений зміст, то в невербальной системі комунікацій не тільки важко поставити зміст у відповідність знаку, але й взагалі виділити знак, тобто одиницю аналізу в цій системі комунікації.

Інтерактивна сторона спілкування – це умовний термін, що позначає характеристику тих компонентів спілкування, що пов’язані із взаємодією людей з безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності. Якщо комунікативний процес існує на основі певної спільної діяльності, то обмін знаннями й ідеями з приводу цієї діяльності неминуче припускає, що досягнуте порозуміння реалізується в нових спільних спробах розвинути діяльність далі, організувати її. Участь одночасно багатьох людей у цій діяльності означає, що кожний повинен зробити до неї свій особливий внесок, що і дозволяє інтерпретувати взаємодію як організацію спільної діяльності. Інтерактивна сторона спілкування являє собою побудову загальної стратегії взаємодії, де важливо не тільки обмінятися інформацією, але й організувати «обмін діями», спланувати загальну діяльність. При такому плануванні можлива регуляція дій одного індивіда «планами, що визріли в голові в іншого», що і робить діяльність дійсно спільною , коли її носії будуть виступати вже не як окремий індивід, а як група. Таким чином, можна сказати, що інтерактивна сторона спілкування являє собою певний засіб об’єднання індивідуальних зусиль у конкретних формах спільної діяльності. Відповідно до цього можна і проінтерпретувати інтерактивний компонент комунікативної компетентності як здатність до організації спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати якусь загальну для них діяльність.

Таким компонентом комунікативної компетентності є перцептивна складова. Це та сторона компетентності, на основі якої будується спільна діяльність і комунікативний процес.

Умовно перцептивну складову компетентності в спілкуванні можна назвати здатністю адекватного сприйняття однієї людини іншою, але це лише умовно: саме слово «сприйняття» не відбиває всю складність цього явища. Перцептивний компонент комунікативної компетентності виступає в ролі регулятора процесу спілкування [8]. Вибір людиною тієї або іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприйняття й оцінку партнерів, самого себе і ситуативного контексту в цілому.

У процесі міжособистісного сприйняття і пізнання виникає ряд «ефектів»: первинності, новизни, ореолу. Велику роль грають також явища стереотипізації і каузальної атрибуції.

Отже, комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості.

Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. В цілому комунікативна компетентність пов’язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування і адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу. У вітчизняній соціальній психології існують дві підстави для побудови такого роду тренінгів: спрямованість на знаходження багатої і різноманітної палітри спілкування та тренінг психологічного консультування з труднощів у спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: «Аспект прогресс», 2000.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1982.

3. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А.Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996.

4. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.

5. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.

6. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. Л., Лениздат, 1987.

7. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.

8. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. Л., 1990.

9. Основы конструктивного общения. *Хрестоматия.* Составители: Т.Г.Григорьева, Т.П.Усольцева. М., 1997.

10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989.

Владислав Молчан

(студент другого освітнього рівня

І курс, спеціальність «Фізична культура і спорт»,

факультет фізичного виховання і спорту)

Уроки фізичного виховання як важливе джерело розвитку і здоров’я дітей

Урок – це форма навчальної роботи, за якої вчитель займається в рамках точно встановленого часу з класом за твердим розкладом, керуючись колективною, пізнавальною діяльністю, використовуючи різноманітні методи для досягнення намічених їм завдань відповідно до навчальної програми.

Фізична культура – складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров’я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей з метою гармонійного формуванні її особистості та розвитку активної життєдіяльності. Головними задачами уроків фізичної культури є формування основ раціональної техніки рухів в гімнастичних вправах, легкій атлетиці, пересування на лижах, грі в ручний м’яч, баскетбол, розвиток спритності, сили, швидкості і витривалості, підготовка учнів до складання контрольно-навчальних нормативів і тестових вправ. Треба теж удосконалювати і закріплювати навички правильної осанки, дихання.

При цьому учителеві потрібно знати не тільки вікові особливості учнів, але й стан здоров’я кожного учня, їх фізичний розвиток. Ці відомості учитель дістає від шкільного лікаря, який кожного року повинен проводити медичний огляд всіх учнів. При тяжких захворюванням діти можуть бути тимчасово звільнені від уроків фізичної культури. Однак відомо, що фізичні вправи на уроці повинні мати різносторонній вплив на організм: сприяти розвитку опорно-рухового апарату, формувати правильну осанку, підвищити функцію

серцево-судинної і дихальної системи, удосконалювати регуляцію центральної нервової системи. Одним із таких напрямів фізичного виховання є комплекс уроків з волейболу.

Мета уроку: формувати знання та вміння учнів щодо основних елементів гри «волейболу».

Завдання уроку: ознайомити учнів з імітаційними вправами гри «волейбол»; навчити техніки верхньої передачі та прийому м'яча знизу; провести рухливі ігри та естафети з елементами гри «волейбол»; розвивати в учнів спритність, швидкість, наполегливість, координацію рухів.

Обладнання та інвентар: волейбольні м'ячі, свисток.

І. Підготовча частина.

1. Шикування, привітання, повідомлення завдань уроку.
2. Визначення ЧСС за 10 секунд.
3. Стройові вправи на місці.
4. Ходьба звичайним і стройовим кроком.
5. Ходьба: на носках, на п'ятках, на зовнішній та внутрішній стороні стопи, в пів присіді, вправа на відновлювання дихання.
6. Бігові вправи: з високим підніманням стегна, із закиданням ніг назад, з прямим викиданням ніг назад, приставним лівим та правим боком, стрибковий біг, вправи на відновлювання дихання.
7. Комплекс ЗРВ на місці.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – нахил головою вперед. 2 - нахил головою назад. 3 – нахил головою вліво.4 – нахил головою вправо.

В.П. – середня стійка ноги нарізно, руки до плечей. 1 – 4 – колові оберти руками вперед. 5 – 8 – колові оберти руками назад.

В.П. – середня стійка ноги нарізно, ліва рука вгорі. 1 – пружні відведення рік назад. 2 – зміна положення рук. 3 – пружні відведення рук вперед. 4 – зміна положення рук.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки зігнуті в ліктьовому суглобі перед грудьми. 1 – руки вгору. 2 – В.П. 3 – руки в сторони. 4 – В.П

В.П. – середня стійка, ноги нарізно. 1-4 – колові оберти руками вперед. 5-8 – колові оберти руками назад.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – ліва рука вправо, прогин вліво. 2 – ліва рука вліво, прогин вправо.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – нахил вперед, руки назад. 2 – В.П. 3 – нахил назад, руки попереду. 4 – В.П.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – 4 – колові оберти тазом вліво. 5 – 8 - колові оберти тазом вправо.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки зігнуті в ліктьовому суглобі перед грудьми. 1 – поворот тулуба вправо, права нога зігнута в колінному суглобі. 2 – поворот тулуба вліво, ліва нога зігнута в колінному суглобі.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – ліва нога зігнута в колінному суглобі, права назад. 2 – В.П. 3 – права нога зігнута в колінному суглобі, ліва назад. 4 – В.П.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно, руки на поясі. Поперемінні махи ногами в сторону.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно. 1 – 4 – стрибки, руки вгору.

В.П. – упор присівши. 1 – 4 – стрибки руки вгору.

В.П. – середня стійка, ноги нарізно. 1 – упор присівши. 2 – упор лежачи. 3 – упор присівши. 4 – В.П.

В.П. – стійка вільна, самостійно розминаєм кісті рук та стопи ніг.

9. Вимірювання ЧСС за 10 секунд.

II. Основна частина.

1. Імітаційні вправи з елементами волейболу в парах.

- Кидок м’яча лівою та правою рукою від плеча.
- Кидок м’яча від грудей.
- Кидок м’яча із-за голови.

2. Верхня передача м’яча в парах: (вправа виконується у парах по двоє, відстань між ними має бути 3 метри)

3. Прийом м’яча знизу: (вихідне положення – ноги зігнуті в колінах, тулуб трохи нахилений вперед, руки випрямлені, кісті з’єднані в «замок» і розташовуються перпендикулярно траєкторії польоту м’яча).

4. Проведення рухливих ігор та естафет.

- «М’яч середньому»: (Усі гравці стають у коло, яке ділиться на два півкола – дві команди. У центрі кола лицем до своєї команди стоять середні гравці. Навколо середнього обведена лінія, за яку не можна заступати. За сигналом учителя середні кидають м’яч першому (праворуч або ліворуч) гравцю в півколі, ті, у свою чергу, кидають його середньому, і так доти, доки середній не одержить м'яч від останнього гравця в півколі. Виграє команда, що закінчила перекидати м'яч першою).

- «Кулька за смугу»: (На будь-якому майданчику проводяться дві смуги на відстані 6-10 м. Гравці діляться на дві команди й за сигналом учителя намагаються вибити надувну кульку за межі смуги однієї з команд. Хто це зробить першим, той і переміг).

- «Тунель з м’ячем»: (Гравці команд стоять один за одним в колону, широко розставляють ноги, роблячи «тунель». Перший гравець котить м’яч між ніг по «тунелю» останньому й стає у вихідне положення; останній, отримав

м’яч, з м’ячем біжить на місце першого і т.д. Перемагає команда, всі гравці якої побувають на місці першого).

ІІІ. Заключна частина.

1. Шикування: (в одну шеренгу, вздовж волейбольної лінії)
2. Вимірювання ЧСС за 10 секунд.
3. Підведення підсумків за урок: (похвала за результативність).
4. Виставлення оцінок: (за активність на уроці та за правильне виконання вправ)
5. Домашнє завдання: (фізичне самовдосконалення).
6. Організований вихід із спортивної зали.

Отже, на уроці фізичного виховання розвиваються такі якості як сила, спритність, витривалість. А рухливі ігри та естафети відіграють велику роль у фізичному розвиткуучнів та рекомендуються проводитись на уроках регулярно. Також, рухливі ігри та естафети дають можливість вчителю краще пізнати своїх учнів, сприяють вихованню у дітей сміливості, спритності, товариства, організованості та вольового характеру.

Руслана Ябчанка
(студентка другого освітнього рівня, І курс,
спеціальність «Освітні, педагогічні наук»,
педагогічний факультет)
І.В.Стражнікова
(Наук.керівн. – д.пед.наук, професор)

Поняття «інноваційні технології» та критерії готовності майбутнього викладача до інноваційної педагогічної діяльності

Об’єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці.

Метою статті є аналіз ключових понять означуваної проблеми, їх місце і роль в сучасній вищій школі.

Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації «інновація» означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного

процесу [2]. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти.

Цілий ряд авторів вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [2]:

Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

Системність. Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

Можливість управління. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.

*Ефективність***.** Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.

Відтворюваність. Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

Візуалізація (характерна для окремих технологій). Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювавальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Якщо звертатися до джерел поняття «технологія», то ми повинні зафіксувати, що воно походить із двох грецьких слів – мистецтво, майстерність і слово, навчання. Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність.

Зокрема, педагогічну технологію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень

в освітньому просторі, бо як процес створення, упровадження і ощирення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на оновлення, модернізацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання і виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [1].

Наявність інноваційного потенціалу майбутнього викладача визначають наступні чинники: творча здатність генерувати нові ідеї; високий культурн-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; відкритість особистості викладача новому і сприйняття різних ідей, думок, поглядів, що базуються на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення.

На нашу думку, можна виокремити декілька критеріїв готовності майбутнього викладача до інноваційної педагогічної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; готовність до творчої діяльності щодо нововведень у ЗВО;
- упевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, принесуть позитивний результат;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання творчих невдач;
- органічність поєднання інноваційної діяльності, особистої, фахової та педагогічної культури;
- рівень психолого-педагогічної та методичної готовності до інноваційної діяльності;
- позитивне сприйняття, переосмислення свого минулого досвіду і його залучення до розробки інновацій; здатність до фахової рефлексії.

А забезпечити реалізацію цих вимог повинна особистісно-орієнтована освіта. Спектр методик і технологій, що складають її зміст досить широкий: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання (О. Рівін, В. Дяченко), ігрові технології, методика Марії Монтессорі, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, адаптивна система навчання А. Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, школа «діалогу культур», інтерактивні технології та деякі інші.

Крім технологій особистісно-орієнтованого навчання виділяють наступні групи педагогічних технологій: традиційні, педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального

процесу; педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення та реконструюванні матеріалу; окремі предметні педагогічні технології; альтернативні, та вроджені педагогічні технології; педагогічні технології розвиваючого навчання та педагогічні технології наукових шкіл.

Охарактеризуємо окремі інноваційні технології.

Інтерактивне навчання. В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання О. Пометун. Інтерактив (від анг. – взаємний та діяти). Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок та вмінь як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем [2].

Мультимедійні технології пов'язані із створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об'єднаються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Мультимедіа-технології перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, дозволили учням (будь-якого віку), не виходячи з навчальної аудиторії, будинку, офісу, бути присутніми на лекціях видатних вчених, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію. Як принципово новий навчальний засіб електронна книга відкрила можливості «читати», аналізувати «живі» озвучені сторінки, Тобто можливості бачити, чути, читати.

Мережеві технології призначені для телекомунікаційного спілкування учнів з викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет. Формами мережевої комунікації є електронна пошта та телеконференція.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без викладача-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій.

Таким чином, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього

завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології і методи навчання. *Електронний ресурс.* Режим доступу: https://pidruchniki.com/10470406/pedagogika/innovatsiyni_tehnologiyi_metodi_navchannya

2. Захарчук Т. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. *Український науковий журнал «Освіта регіону».* № 2. 2010.

Ольга Лущ

(студентка другого освітнього рівня, І курс,
спеціальність «Соціальна робота
та соціальна педагогіка»,
педагогічний факультет)
(Наук. керів. – д. пед.н., професор І. В. Стражнікова*)*

Діагностика детермінант агресивності підлітків як умова підвищення компетентності спеціаліста

Питання щодо зростання рівня агресивності сучасного суспільства наразі набуло особливої гостроти. Культ успішності, економічна та політична нестабільність у світі створюють умови постійного стресу для пересічної особистості. Внаслідок цього, через емоційну нестабільність люди впадають як в депресивні, так і в агресивні стани. Агресивність старшого покоління завдає суттєвого впливу і на підростаюче покоління, ніби заражаючи його. І це не дивно, адже діти, в тому числі й підлітки, в період свого формування поведінку дорослих беруть за приклад. Відомо, що підлітковий період – «важкий вік» – перш за все це криза, яка проявляється як на біологічному, так і на психологічному рівні. Вагомі гормональні і вегетативні зміни тривожать організм підлітка, він швидко втомлюється, стає дуже дратівливим, а нерідко і агресивним. В цих умовах особливо актуалізується аналіз проблеми агрествної поведінки дітей підліткового віку, яка є предметом достатньої кількості психолого-педагогічних робіт, як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Проблема агресивної поведінки підлітків знайшла своє відображення в працях російських та українських психологів С. А. Белічевої, П. А. Ковальова, Н. Ю. Максимової, Р. М. Охрімчук, Л. М. Семенюк, Д. І. Фельдштейн та зарубіжних психологів Л. Берковіц, К. Бютнер, Г. Паренс, Г.Є. Бреслав, К. Лоренц, Г. Карей, Р. Уолтерса, З. Фрейда та інші.

Теоретичний аналіз різних концептуальних підходів переконує в доцільності розуміти агресивну поведінку, як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснування людей в

суспільстві, яка завдає шкоди об’єктам нападу, що заподіює фізичний збиток людям або що викликає у них психічний дискомфорт .

С. А. Бєлічева відзначала, що в групах, іноді жорстко регламентованих, учень підліткового віку задовольняє свої потреби. Іноді він потрапляє в групи поза межами школи, які досить часто виявляються асоціальними . Відомо, що в групах вже починає діяти закон натовпу – «ти вже не один, таких багато». Соціальні заборони знімаються. Виникає ефект психологічного зараження, емоційної єдності, індивідуальна реакція знімається, «все ясно, все зрозуміло, все приємно, тебе розуміють». Кожен стає самим собою за власним розумінням, компенсуючи певною мірою власну індивідуальність [2, с. 147].

Р. М. Охрімчук відзначала, що відхилення в розвитку особистості підлітка є результатом багатоступеневого процессу порушення взаємодії дитини з навколишнім світом, який поступово розвивається [3, с. 5]. На нашу ж думку, агресивна поведінка є результатом порушення стосунків підлітка з соціальним оточенням.

Отже, проблема агресивної поведінки досить складна: в ній беруть участь і соціальні, і психологічні фактори, а також спосіб сприймання особистістю оточуючих, ситуацій, власних проблем.

Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, а також масової інформації. Діти навчаються агресивної поведінки, як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження агресивних дій, намагаючись припинити негативні стосунки між своїми дітьми, батьки можуть ненавмисно заохочувати те саме поведінка, від якого хочуть позбутися. Батьки, які застосовують крайні суворі покарання і не контролюючі заняття дітей, можуть виявити, що їх діти агресивні і неслухняні.

Численні дослідження показали, що для сімей, з яких виходять агресивні діти, характерні особливі взаємини між членами сім’ї. Подібні тенденції психологами описані як «цикл насильства», Діти схильні відтворювати ті види взаємовідносин, які «практикують» їхні батьки по відношенню один до одного. Підлітки, вибираючи методи з’ясування відносин з братами і сестрами, копіюють тактику вирішення конфліктів у батьків. Коли діти виростають і вступають в шлюб, вони використовують відрепетирувані способи вирішення конфліктів і, замикаючи цикл, передають їх своїм дітям, через створення характерного стилю дисципліни. Достовірно встановлено, що жорстоке поводження з дитиною в сім’ї не тільки підвищує агресивність його поведінки у стосунках із однолітками, а й сприяє розвитку схильності до насильства в більш зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію в життєвий стиль особистості [1, с. 29-30].

На становлення агресивної поведінки впливають ступінь згуртованості сім'ї, близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і сестрами, а також стиль сімейного керівництва. Підлітки одержують відомості про агресію також із спілкування з однолітками. Вони вчаться поводити себе агресивно, спостерігаючи за поведінкою інших дітей. Однак ті, хто дуже агресивний, швидше за все, виявляться відторгнутими більшістю в класі.

Один з найбільш спірних джерел навчання агресії – засоби масової інформації. Після багаторічних досліджень з використанням найрізноманітніших методів і прийомів психологи і педагоги все ще не з'ясували ступінь впливу ЗМІ на агресивну поведінку. Представляється, що мас-медіа все ж таки робить достатній вплив на агресивну поведінку підлітків. Однак сила його залишається невідомою. Отож, всі перераховані вище фактори повинні враховуватися батьками, педагогами, психологами і суспільством в цілому при взаємодії з підлітками, тому що агресію легше запобігти, ніж потім коригувати агресивну поведінку.

Ігнорування актів агресивної поведінки як спосіб попередження і «зняття» агресії викликає сумнів і навіть насторожує. Буденний психолого-педагогічний досвід, практика психологічного консультування і деякі спеціальні дослідження показують, що ігнорування актів підліткової агресії загрожує небезпечними наслідками і може вести до подальшої ескалації агресивної поведінки, перетворення його на звичну форму поведінки особистості. Очевидно, це пов’язано з тим, що якщо батьками проігноровані акти агресії маленької дитини, то в силу замкнутості його кола спілкування на сім'ю, воно дійсно залишиться не підкріпленим. Якщо ж батьки ігнорують акти агресії підлітка, то воно не обов’язково залишається непідкріплених, так як коло спілкування підлітка вже не обмежується родиною – підкріплення може бути знайдено на стороні.Активне покарання також розглядається як спосіб гальмування і корекції агресивної поведінки. Однак загальмовані таким способом агресивні реакції не обов'язково зникнуть зовсім і можуть проявитися в ситуаціях, де загроза покарання слабкіше.

Виховно-профілактична діяльність не може обмежуватися лише заходами індивідуального впливу і корекції, вживаними безпосередньо до неповнолітнього. Соціального оздоровлення і соціально-педагогічної корекції вимагає несприятливе середовище, що викликає соціальну дезадаптацію неповнолітнього. [4, с. 21-22].

Профілактика та попередження девіантної поведінки неповнолітніх стає не тільки соціально значущим, але і психологічно необхідним. Проблема підвищення ефективності ранньої профілактики повинна вирішуватися в наступних основних напрямках:

Ø виявлення несприятливих факторів і впливів з боку найближчого оточення, які зумовлюють відхилення в розвитку особистості неповнолітніх і своєчасна нейтралізація цих несприятливих дезадаптуючихвпливів;

Ø сучасна діагностика асоціальних відхилень у поведінці неповнолітніх і здійснення диференційованого підходу у виборі виховно-профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції, що відхиляється.

Звідси виникає необхідність в проведенні системного аналізу індивідуальна, особистісних, соціально-психологічних і психолого-педагогічних факторів, що обумовлюють соціальні відхилення в поведінці неповнолітніх, з урахуванням яких повинна будуватися і здійснюватися виховно-профілактична робота по попередженню цих відхилень. Раннє виявлення поведінкових проблем у підлітків, системний аналіз характеру їх виникнення і адекватна виховно-корекційна робота дають шанс запобігти десоціалізацію підлітків. Несвоєчасне виявлення початкових ознак поведінки, що відхиляється і проблем у вихованні, що перешкоджають розвитку дитини, приводить до швидкого переходу відхилень в хронічні порушення поведінки.

Таким чином, для профілактики агресивної поведінки необхідно навчити підлітків навичкам позитивного спілкування, взаємодії з іншими членами соціуму, вміння знаходити альтернативні мирні шляхи вирішення конфліктів. Велику роль також відіграють навички спільної роботи, тому цьому слід особливу увагу, зокрема в рамках школи. Провідна роль у попередженні і корекції агресивності у дітей та підлітків належить родині, батькам. Однак безумовно велике значення і педагогів, і, зрозуміло, психологів.

Список використаних джерел

1. Бандура О., Уолтерс Р. Підліткова агресія. М., 2000. 191с.

2. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 1994. 224 с.

3. Охрімчук Р. М. Як працювати з агрессивною дитиною: *навч.-мет. посібник*. К.: ДЦССМ, 2004. 64 с.

4. Семенюк Л.М. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови її корекції. М. 1996. С. 21-22.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ

кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

№ 30

Відповідальність за достовірність поданої інформації несуть автори.

Матеріали розташовані у порядку поступлення до редакції.

©Івано-Франківськ, 2018