

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Психологія та педагогіка:
методика та проблеми
практичного застосування»**

23-24 грудня 2016 р.

**Львів
2016**

УДК 159.9+37.01(063)
ББК 88.0+74.0я43
П 86

П 86 Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 грудня 2016 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – 188 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)
ББК 88.0+74.0я43

© Автори статей, 2016
© Львівська педагогічна спільнота, 2016

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Білоус Р. М., Коваленко А. С.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КАНДИДАТІВ
НА ВІЙСЬКОВУ СЛУЖБУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....10

Джаббарова Л. В., Бойченко А. О.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКА
ЯК РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ОСОБИСТОСТІ13

Джаббарова Л. В., Зіменко О. Є.

ВПЛИВ ЗМІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ
ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ16

Джаббарова Л. В., Пересичанська Л. М.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В КОНТЕКСТІ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КЛАСІ
ЯК МАЛІЙ СОЦІАЛЬНІЙ ГРУПІ18

Касрашвілі Т. Г.

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА 7-11 РОКІВ20

Касрашвілі Т. Г.

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ22

Балла Л. В., Колісник Н. В.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ
У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....24

Мазепа О. Ю.

ЗВ'ЯЗОК РІВНЯ САМООЦІНКИ
З АГРЕСИВНІСТЮ ПІДЛІТКІВ27

Михальчишин Г. Є.

ТАЄМНИЦЯ В УМОВАХ ТОЛЕРАНТНИХ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ30

Кельник С. В.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ:
ПСИХОЛОГІЧНІ АТРИБУТИ.....32

Носулько О. В.

СТИЛІ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ
ЯК ФАКТОР СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКОМ
ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНОЇ АТМОСФЕРИ.....33

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ

Білявець С. Я.

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ
У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США 37

Веретільник В. В.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ
СКЛАДУ КАФЕДР ЩОДО РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ
У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ 40

Годонюк В. С.

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ
ВИХОВАТЕЛЯ НА ПОВЕДІНКУ САМОСТВЕРДЖЕННЯ
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 42

Грицук О. В., Грицук В. Ю.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 45

Желавська Н. В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ
ДО РОБОТИ В РОЗДРІБНИХ ТОРГОВЕЛЬНИХ МЕРЕЖАХ
ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ 47

Лялюк Г. М., Лялюк Ю. Р.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТА
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН 50

Мачульська Г. В.

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ.
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ДИТИНИ 52

Молнар А. О.

МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІЗНАННЯ ДІТЕЙ 53

Пшенична О. О.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЗАСТОСОВУВАТИ МЕТОДИ
АНАЛІЗУ РИЗИКІВ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 56

Степанов С. П.

СПЕЦІАЛЬНІ УМІННЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, НЕОБХІДНІ ДЛЯ РОБОТИ
В ПУНКТАХ ПРОПУСКУ 59

Ястремська С. О.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТІ 61

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Апрелєва І. В., Александрова А. В., Кісь М. М. ВПЛИВ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ-АУТИСТІВ.....	65
Камінська О. В. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА	67
Карачинський О. А. ОСОБИСТІСНИЙ СЕНС ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПОДОЛАННЯ СИЛЬНИХ ЖИТТЄВИХ ПОТРАСІНЬ	69
Кичка А. С., Горобець В. Є. СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	71
Гарат І. М., Рябіна І. В., Ільченко О. В. ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ.....	72
Овчаренко О. С., Семка Т. В., Самойлова І. В. КОРЕКЦІЯ ТА УСУНЕННЯ НЕДОЛІКІВ ВИМОВИ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	74
Старікова Т. О., Якуніна Г. С. ПОРУШЕННЯ ВИМОВИ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ.....	76
Пелих Н. М., Сусла А. М., Ярославцева М. І. ТРВЗ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	79
Сусла А. М., Балла Л. В. МУЗИКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	81

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Музика О. Б. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОВЕДІНКИ ЖЕРТВИ В МЕХАНІЗМІ ЗЛОЧИНУ.....	85
Штанько Н. А. ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ПОЛІЦІЇ.....	87

НАПРЯМ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Давиденко Т. В. КРОСКУЛЬТУРНЕ ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ: ТРУДНОЦІ, ЗАГРОЗИ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ	91
---	----

Перішко І. І. ПСИХОЛОГІЧНА БЛИЗЬКІСТЬ МІЖ ЛЮДЬМИ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	93
Хименко І. О., Балла Л. В. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ХОБІ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	96
НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Буханевич Н. В. СУЧАСНІ МЕТОДИ КОНТРОЛЮ І ОЦІНКИ ЗНАНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	99
Вятчаніна С. В. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МУЛЬТИНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ ВНЗ УКРАЇНИ	101
Демченко Ф. Г. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	104
Ємельянова О. Ю. МУЗИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗАНЯТЬ У СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	106
Зварко Н. А., Осип М. А. АБІОТИЧНІ ТА БІОТИЧНІ ФАКТОРИ СЕРЕДОВИЩА.....	108
Камша Т. Ю. СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ	110
Камша Т. Ю. ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ У ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ.....	113
Ковальчук М. В. ЕЙДЕТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА	116
Ткаченко Н. М. ІМІДЖ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН	119
Толмачова І. М., Шишканова В. М. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОБДАРОВАНІСТЬ»	121
Хайдарі Н. І. ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ЕЛІТНИХ ШКОЛАХ-ПАНСІОНАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	123

Хамулка А. В. ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	126
Царик О. М. ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	129
Ясінська Н. В. РОЗВИТОК РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ.....	131
НАПРЯМ 7. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ	
Бара Г. Й. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	134
Майораш К. А. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	137
Малихін А. О. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»	140
Мельничук С. Ю. ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ	143
Михальчук Ю. О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	145
Мосейчук Ю. Ю. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	148
Павлюк Т. Г. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ.....	150
Стех Є. О. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	152

Ульянінський М. О.
МІЖНАРОДНІ ГОТЕЛЬНІ МЕРЕЖІ НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ
ЯК ОДНІЄЇ З КРАЇН АЗІАТСЬКО-ТИХООКЕАНСЬКОГО РЕГІОНУ 155

Ящук О. В.
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВА ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ
ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ 158

НАПРЯМ 8. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Сваричевська А. П.
ІДЕЇ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРИЧНОМУ
ШЛЯХУ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЇ ЯК НАУКИ
(ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО СЕРЕДИНИ ХХ СТ.) 160

Шафранська Т. Ю.
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН 162

Шуть Т. О.
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА
В УМОВАХ ХОРОВОГО КЛАСУ 165

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Пирог Г. В., Пирог О. В.
ФОРМИ ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОЦЕСУ МИСЛЕННЯ
В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ 169

НАПРЯМ 10. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Пікон К. С.
СТУПЕНЕВА СИСТЕМА
МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ В США 172

Харитонов О. О.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ
САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТА 175

Чебикіна Т. С.
ДО ПИТАННЯ ЩОДО ОВОЛОДІННЯ
МАЙБУТНІМИ ЮРИСТАМИ ДІАЛОГОВИМИ ФОРМАМИ
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ 177

Шевченко В. М.

АДАПТАЦІЯ ЯК ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОБЛІКУ І ОПОДАТКУВАННЯ180

**НАПРЯМ 11. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ**

Бойко М. М.

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ182

Керекеша-Попова О. В.

ДО ПИТАННЯ ПРО УПРАВЛІНСЬКУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ185

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Білоус Р. М.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології, педагогіки та філософії

Коваленко А. С.

студентка

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
м. Кременчук, Полтавська область, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КАНДИДАТІВ НА ВІЙСЬКОВУ СЛУЖБУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Військова служба характеризується високою динамічністю, чіткою організацією, суворою дисципліною, що вимагає накопичення знань та уявлень про екстремальну ситуацію й особливості адаптації до неї, формування професійних якостей, релевантних вимогам професії, недостатній розвиток яких спричиняє ризик появи психосоматичних порушень, професійної деформації та вигорання, зниження ефективності виконання діяльності.

Результати наукових досліджень особистісних змін у військовослужбовців-учасників бойових дій показали, що незалежно від інтенсивності психоемоційних навантажень, зміна структури психологічних характеристик людини, в основному, має негативний характер. Тільки 25% військовослужбовців адекватно реагують на бойову обстановку та спроможні вести активні бойові дії, в інших відбувається дезорганізація психічної діяльності, яка може призводити до розвитку різних патологічних реактивних станів: гострих реактивних психозів, стійких психічних порушень, що можуть зберігатися протягом усього життя [3].

На даний момент ресурси психологічної готовності не достатньо задіяні в професійній підготовці фахівців, тому підвищення ефективності формування професійних компетенцій майбутніх військослужбовців в умовах сучасної нестабільності – з одного боку, і нагальна необхідність удосконалення процесу адаптації кандидатів на військову службу у ході їх професійної підготовки в особливих умовах – з іншого, визначили головне протиріччя, склали сутність проблеми і дозволили сформулювати тему наукових пошуків.

Для обраної теми дослідження важливими є наукові праці щодо психологічної готовності людини до професійної діяльності, в яких відображені основні концепції вчених в рамках функціонального (О. Іванова, М. Корольчук, В. Лебедєв, В. Молотай, М. Томчук); особистісного (В. Барко, М. Дьяченко, В. Лефтеров) та особистісно-діяльнісного підходів (А. Деркач, Л. Кандибович, В. Корольчук, В. Пономаренко). Проблему формування готовності до служби в Збройних силах вивчали такі дослідники, як А. Барабанщиків, В. Бачевський, Н. Білоусов, О. Вирщіков, Л. Кандибовіч, І. Конжієва, Є. Либін.

Г. Дунін визначив, що після усвідомлення поставленої перед людиною задачі, виникає стан готовності до діяльності, який характеризується цілеспрямованістю психічних процесів на подолання труднощів та досягнення потрібного результату [2].

С. Василенко, Л. Кандибович, В. Пономаренко розглядають психологічну готовність як результат підготовки до діяльності [1; 4]. Загалом психологічна готовність є складним особистісним утворенням, в яке входять професійні та психологічні знання, навички, якості людини, гарантуючі успішне виконання завдань.

Для оцінки особливостей психологічної готовності кандидатів на військову службу застосовувався психодіагностичний метод, який включав бесіду та методики для визначення структурних компонентів психологічної готовності особистості майбутніх військовослужбовців: методика оцінки адаптаційних здібностей особистості (багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність-200»), методика визначення рівня нервово-психічної стійкості (анкета «Прогноз») за В. Бодровим, багатofакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (16PF-105-C). Емпіричну базу дослідження, яке здійснювалося на базі Світловодського об'єднаного міського военкомату, становлять результати психодіагностики 48 кандидатів на військову службу.

Військова діяльність як складова військової служби є суспільно необхідною працею, спрямованою на забезпечення життєво важливих інтересів країни, поділяючись на два види: навчально-бойову та бойову. Бойова діяльність проходить в умовах військової сутички, а навчально-бойова готує військовослужбовців до можливих бойових дій, відбуваючись безпосередньо у військових частинах, навчальних військових підрозділах Збройних Сил України.

Готовність є базовою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, передбачаючи усвідомлення особистістю поставленого перед нею завдання з наступним моделюванням схем безпосередніх дій, що виявляється згодом у предметних діях. Готовність до служби в армії полягає у здатності успішного виконання вимог військової діяльності на початковому етапі, адже високий рівень готовності скорочує адаптаційний період, дозволяючи зменшити зусилля воїнів і командирів для зосередження їх на вдосконаленні необхідних для служби навичок і вмінь.

Узагальнення результатів теоретичного дослідження уможливило виділення трьох основних компонентів психологічної готовності призовників до військової служби: особистісного (бажання служити в армії, інтересу до військової діяльності, почуття обов'язку, патріотизму, розуміння соціальної значущості військової служби); інтелектуального (рівень розвитку знань, навичок і вмінь, необхідних молодому воїнові); емоційно-вольового (здатність особистості регулювати свої емоційні стани, витримувати складні умови, обмеження, труднощі армійського життя). Формування готовності є результатом психолого-педагогічного впливу щодо системи якостей особистості: відповідальності, громадської активності, впевненості, витримки, наполегливості, почуття обов'язку, вольових якостей особистості, готовності до захисту Вітчизни.

У цілому за результатами дослідження по вибірці констатуємо, що 88% респондентів мають достатній для служби в армії рівень нервово-психічної стійкості та поведінкової регуляції. Проте відзначаємо наявність у 12% юнаків пониженого, недостатнього та вкрай низького рівнів нервово-психічної стійкості, що свідчить про нестабільний рівень працездатності в екстремальних умовах діяльності, ускладнену адаптацію до нових умов.

У 84% кандидатів на військову службу рівень комунікативного потенціалу коливається від середнього до дуже високого, вони без особливих ускладнень адаптуються до нового колективу, до критичних зауважень відносяться адекватно, здатні коригувати свою поведінку; у спілкуванні не конфліктні; достатньо адекватно оцінюють свою роль у колективі. Проте стурбованість викликає наявність задовільного, пониженого та вкрай низького рівнів комунікативного потенціалу (по 4%).

Рівень морально-етичної нормативності у 92% призовників достатній. Вони у цілому зорієнтовані на дотримання загальноприйнятих і соціально схвалених норм поведінки, корпоративних вимог; у повсякденній життєдіяльності групові інтереси, як правило, переважають над особистісними. Проте у 8% досліджуваних низький рівень, що свідчить про недостатню соціалізацію; не дотримання загальноприйнятих норм поведінки.

Вагомою характеристикою кандидатів на військову службу є рівень стійкості до бойового стресу. 79% юнаків мають достатній та високий рівні стійкості, що відповідає вимогам до військослужбовців в умовах бойової діяльності. 17% призовників із задовільним рівнем стійкості показують мінімальну відповідність указаним вище вимогам, 4% досліджуваних мають недостатній рівень розвитку адаптаційних можливостей особистості. При цьому 84% призовників мають достатньо високий рівень військово-професійної спрямованості за відсутніх ознак девіантних форм поведінки. 4% кандидатів мають виражені ознаки девіантної поведінки.

Отже, рівень сформованості психологічної готовності кандидатів є недостатнім, що зумовлює необхідність упровадження соціально-психологічного тренінгу, який би сприяв підвищенню їх рівня з метою створення зони найближчого професійного розвитку. Результати експериментального дослідження в цілому дають підставу для конкретної роботи щодо розвитку психологічної готовності до служби у Збройних силах України. Подальшими напрямками роботи є розробка тренінгової програми щодо підвищення рівня психологічної готовності кандидатів на військову службу з наступним її впровадженням.

Список літератури:

1. Василенко С. В. Психологічне забезпечення діяльності операторів радіолокаційних станцій в особливих умовах [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / С. В. Василенко. – Х., 2007. – 19 с.
2. Дунин Г. С. Психологическая готовность сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях / Г. С. Дунин // Вестник Московского университета МВД России. – М. : 2006. – № 1. – С. 133–136.
3. Литвинцев С. В. Боевая психическая травма [Текст] / С. В. Литвинцев, Е. В. Снедков, А. М. Резник. – М. : «Медицина», 2005. – 431 с .
4. Пономаренко В. А. Социально-психологическое содержание боевого стресса / В. А. Пономаренко // Психологический журнал. – 2004. – . 25. № 3. – С. 98 – 102.

Джаббарова Л. В.
викладач психології
Бойченко А. О.
студентка

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКА ЯК РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ОСОБИСТОСТІ

В наш час активізується психолого-педагогічна потреба у формуванні такої особистості, яка мала б запас невичерпних внутрішніх сил, що можуть стати у пригоді для вирішенні складних життєвих ситуацій, при розв'язанні конфліктів, в процесах самоусвідомлення та самореалізації. Така людина здатна швидко та обмірковано реагувати в швидкоплинних умовах сучасного суспільного життя та адаптуватись до них, самостійно приймати рішення, підбирати нестандартні та дієві методи вирішення проблемних ситуацій, створювати якісно нові продукти діяльності. В процесі формування такого ресурсного центра особистості провідним напрямком діяльності є розвиток творчих здібностей людини.

Метою даної роботи є дослідження впливу творчої діяльності на розвиток особистості підлітка, пошук ефективних шляхів розвитку творчих здібностей.

Питанням творчих здібностей особистості цікавилися вітчизняні та зарубіжні вчені різних наукових галузей: психологи (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, Б. Теплов, Р. Грановська, О. Леонтьєв, В. Моляко, В. Шадріков, Я. Пономарьов, А. Маслоу, Г. Айзенк, Б. Ананьєв, З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер та інші), філософи (О. Лук, Е. Климентович, М. Бердяєв та інші), фізики та математики (А. Пуанкаре, Г. Гельмгольц та інші), педагоги (Ю. Бабанський, В. Сухомлинський, Я. Корчак, М. Монтесорі та інші)

Дослідження розвитку творчих здібностей особистості були актуальними завжди, проте особливо важливими вони стали в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Нині питання розвитку творчості продовжують вивчати вітчизняних та зарубіжні вчені різних наукових галузей.

Творчість у вузькому сенсі – діяльність людини, що породжує щось якісно нове і має суспільно-історичну цінність [2, с. 489].

Л.С. Виготський писав, що творчість, якщо розглядати її у вузькому значенні, є долею небагатьох обраних людей, геніїв, талантів, які створили видатні художні твори, зробили великі наукові відкриття [3, с. 3].

Творчість у широкому розумінні – будь-яка практична або теоретична діяльність людини, в ході якої виникають нові результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні продукти) [2, с. 489].

За словами Л.С. Виготського, «як електрика проявляється не тільки там, де є велична гроза і сліпуча блискавка, а й в лампочці кишенькового ліхтаря, так точно і творчість існує не тільки там, де вона створює великі історичні твори, а й всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крупицею не здавалося це нове в порівнянні з тим, що створили генії» [3, с. 4].

Творчість особистості є процесом створення нових продуктів діяльності. При аналізі явища творчості можна виділити поняття «творчі здібності».

Психолог Теплов Б.М. визначає творчі здібності як індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; вони не зводяться до наявного у людини запасу знань і навичок, а детермінують легкість і швидкість їх придбання [6, с. 124].

Педагог Большакова під творчими здібностями розуміє особисту якість, яка полягає в здатності людини до творчої діяльності; це висока ступінь захопленості, інтелектуальної активності, пізнавальної самодіяльності особистості [1, с. 6].

Розвиток творчих здібностей людини полягає в: гнучкості та варіативності мислення, вмінні фантазувати, порівнювати, поєднувати, здатності до синтезу та аналізу.

Особливо важливим є розвиток творчості в підлітковому віці, бо він є сенситивним періодом для розвитку творчих здібностей. Саме в цьому віці активізуються музичні, художні, літературні, математичні та інші здібності.

Психологами підлітковий вік визначається як непростий, винятковий, кризовий, переломний. Поряд з такими характеристиками, як критичний (З. Фрейд) та маргінальний (К. Левін), підлітковий вік визначається як точка росту нації (С. Холл) та вік відкриття «Я» (І. Кон) [4, с. 91].

Підлітковий вік – етап становлення та формування свідомої особистості, який потребує мобілізації внутрішніх сил особистості. Тому надзвичайно актуальним є створення ресурсного центру особистості, потужним інструментарієм якого є творчість.

Для підліткового віку, який характеризується кризовими явищами, творчість є певним рятувальним кругом [4, с.100].

Розвиток творчості підлітка сприяє саморозумінню, усвідомленню своїх можливостей та задатків, допомагає вивільняти негативні психологічні стани, адаптуватись до нових психофізичних особливостей.

Шляхи розвитку творчих здібностей підлітків в шкільному осередку:

1. Стимулювання творчої діяльності вихованців за допомогою системи оцінювання, яка повинна враховувати специфіку творчої діяльності;
2. Використання в навчальному процесі творчих завдань;
3. Створення проблемних ситуацій творчого характеру;
4. Організація самостійної творчої роботи учнів.

З метою розвитку творчих здібностей підлітка доцільним є поєднання навчального матеріалу з вправами та іграми, спрямованими на активізацію творчих процесів.

Ігри розвивають у кожного учасника потенційні творчі здібності, розвивають уяву та увагу, мислення, приносять внутрішню розкутість, без якої не існує творчий процес [5, с.659].

Серед ігр, спрямованих на розвиток творчих здібностей підлітка, особливо можна виділити такі:

1. «Дві випадковості». Потрібно в тлумачному словнику вибрати два випадкових поняття. Слід зіставити їх, виявляючи спільні риси, взаємозв'язок, та придумати історію, яка їх об'єднає. Така вправа допомагає у розвитку мисленнєвих процесів: порівняння, аналіз, синтез.

2. «Генетик». Потрібно на аркуші паперу намалювати щось, що буде поєднувати в собі якомога більше ознак різних звірів. Метою вправи є розвиток логіки та креативності.

3. «Архітектор». Потрібно вибрати десять будь-яких слів, а потім уявити, що архітекторам замовили проект будинку, але клієнт наполягав на десятих обов'язкових вимогах, якими і є обрані слова. В ході такої вправи розвивається уява, аглютинація, мислення.

4. «Десять + Десять». Потрібно обрати будь-який іменник, а потім написати п'ять прикметників, які йому найбільше підходять. Потім п'ять прикметників, які не підходять. Така вправа розвиває мисленнєві процеси, сприйняття, уяву, увагу.

5. «Оповідання». Потрібно скласти розповідь з назв кіно, відеофільмів, літературних творів. Метою такої вправи є розвиток креативності, мислення.

6. «Античас». Пропонується тема для оповідання (наприклад: «Театр», «Магазин», «Подорож в ліс»). Тему слід розкрити, описуючи всі пов'язані з нею події в зворотному порядку. Вправа розвиває мислення, уяву.

7. «Що було б, якщо б». Один з учасників придумує фантастичну ситуацію, а інші повинні знайти найбільш можливі рішення та наслідки такої події. (наприклад: «Якщо кожна людина з народження придбає властивість читати думки іншого, то...», «Якщо раптом зникне сила тяжіння на Землі, то...», «Якби всі люди раптом втратили дар мови, то...»). Гра спрямована на розвиток мислення, уяви.

8. «Перевтілення». Учасник отримує завдання перетворитися на певну річ (наприклад: олівець, картина, квітка, книжка). Учасник повинен уявити себе цією річчю, зануритися в її світ. Від імені цієї речі він починає розповідь про те, що її оточує, як вона живе, що відчуває, про її турботи, пристрасті, про її майбутнє й минуле. По завершенню розповіді, всі інші учасники вгадують, ким був їх товариш. Метою даної гри є розвиток мовлення, мислення, уяви.

Отже, розвиток творчих здібностей підлітка в умовах сучасного світу є особливо актуальним питанням. Існує нагальна потреба в розвитку творчості як ресурсного центра особистості підлітка.

Список літератури:

1. Большакова Л. А. Развитие творчости молодшого школяра. // Завуч початкової школи. №2, 2001. – С. 5-8.

2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – М., 2002. – 639с.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

5. Лабінська С. М. Шляхи підвищення рівня домагань підлітків у навчальному процесі. // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. № 16. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. – С. 656-665.

6. Теплов Б. М. Способность и одаренность. – В кн.: Психология индивидуальных различий. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 129-139.

Джаббарова Л. В.
викладач психології
Зіменко О. Є.
студент

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ВПЛИВ ЗМІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У наш час проблема негативного впливу ЗМІ є дуже актуальною. На сьогоднішній день багато часу люди приділяють своїй кар'єрі, поліпшенню свого матеріального достатку, а сім'я і виховання дітей перестають займати важливе місце в житті. Сьогодні батьки мало часу приділяють своїй дитині. Тому на виховання дітей починає впливати не його мати і батько, а телевізор, який не може навчити корисному, як і замінити батьків. Розуміння дбайливого ставлення до становлення особистості приходить в процесі вивчення психології людини.

Метою нашої статті є саме вивчення феномену впливу ЗМІ на свідомість людини та на її психологічне благополуччя загалом, знаходження шляхів вирішення та подолання проблеми негативного впливу та негативних факторів впливу ЗМІ.

В останні десятиліття посилюється тенденція до інтегрованого, цілісного розуміння особистості. У віці від 3 до 11 років у дітей розвиваються уявлення про навколишній світ, складаються пізнавальні та комунікативні вміння і навички [1, с.30]. І в цей період, коли дитина тільки починає формуватися як особистість, на неї впливають не тільки батьки, а й телебачення, яке створює образ навколишнього світу. Зайвий перегляд телевізійних програм, створює у дітей тривогу і хвилювання. Надалі така ситуація викликає заміну індивідуального мислення на групове, формується залежність. В результаті цього перегляд телевізора гальмує особистісний розвиток дитини, його здатності мислити самостійно.

Американські психологи вирахували: підлітки до дванадцяти років стають свідками 100 тисяч сцен насильства і вбивств по телебаченню [2, с. 65].

Дослідження психологів довели, що в наш час 25% дітей у віці чотирьох років переживають порушення мовного розвитку. Для порівняння, в середині 70-х років ХХ століття дефіцит мови розглядався тільки у 4% дітей того ж віку [1, с. 142].

Засоби масової інформації, зокрема телебачення, є одним з найвпливовіших інститутів соціалізації особистості людини. За результатами проведеного аналізу в Оксфордському університеті [3, с. 45].

Вчені з Американської медичної асоціації провели дослідження в області впливу засобів масової інформації на розвиток дитини. За роки навчання в школах, діти бачать по телебаченню 8000 вбивств та 100 000 актів насильства. Дослідники зробили висновок, що деякі телевізійні програми поширюють непристойності і розпуста: в 91% епізодів, які показують сексуальний зв'язок, партнери не одружені [1, с. 19].

Після перегляду подібних передач і фільмів дитина не може розділити віртуальну реальність від дійсності, і сприймає таку поведінку як план для наслідування, результатом чого стане формування жорстокого стилю мислення і заперечення сімейних цінностей. Дослідження соціологів свідчать, що 58% молодих людей прагнуть наслідувати поведінку акторів, здебільшого з іноземних фільмів, а 37,3% підлітків готові вчинити протиправні дії, ґрунтуючись на їх дії і вчинки [4, с. 89].

Вчені Сент-Жюстин і Університету Мічигану провели вивчення серед 1314 дітей. Воно здійснювалося в рамках довгострокового аналізу розвитку дітей в канадській провінції Квебек. Дослідниками проводилося опитування батьків, скільки часу їхні діти проводили за переглядом телебачення у віці 28 місяців і 53 місяців, оцінювалися успіхи в навчанні, психологічний стан, фізичне здоров'я і індекс маси тіла. За результатами дослідження, перегляд великої кількості телевізійних передач в дитячому віці, пізніше в житті приводив до таких підсумками:

- зниження на 7% інтересу до школи;
- зниження на 6% успішності з математики;
- зниження на 10% наруги і образ з боку інших учнів;
- зниження на 13% фізичної активності у вихідні дні;
- підвищення на 10% перекусів між прийомами їжі [5, с. 121].

Таким чином, у якості висновку можна сказати, що засоби масової інформації надають згубний вплив, як на психіку дітей, так і на їх фізичне здоров'я, вони є засобом маніпуляції, а також засобом розвитку агресивності. Тому для того, щоб уникнути деформування психіки у дітей, необхідно дотримуватися встановлених норм і правил, що обмежують перегляд телевізійних передач. Перспективним напрямом вбачаємо проведення роботи, спрямовану на розробку інноваційних тренінгових програм, які б допомогли обмежити час перегляду телепередач дітьми та підлітками, замінивши деструктивне заняття на корисне та змістовне дозвілля.

Список літератури:

1. Американская медицинская ассоциация. /Официальная статистика: губительное влияние на психику СМИ. 2001 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.ama-assn.org/ama> (дата обращения: 07.12.13).
2. Буданцев Ю.П. Социология массовой коммуникации. М.: Издательство МНЭПУ, 1995. – 111 с.
3. Бандура, Альберт. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений: Пер.с англ. Серия: Психология, XX век Издательство: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000 г. – 510 с. – (Психология. XX век) . – ISBN 5-04-004214-0.
4. Данные ВОЗ по требованию к организации телепросмотра для детей. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.who.int/ru/> (дата обращения: 07.12.13).
5. Виленчик М.М. Отдаленные последствия воздействия излучений. М.: Энергоатомиздат, 1987 г. – 192 с.

Джаббарова Л. В.
викладач психології
Пересичанська Л. М.
студентка

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В КОНТЕКСТІ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КЛАСІ ЯК МАЛІЙ СОЦІАЛЬНІЙ ГРУПІ

Наша тема є актуальною, бо кожна людина є членом хоча б однієї малої соціальної групи і тому вивчення цієї категорії допоможе удосконалити стосунки в малій соціальній групі. Інтерес до дослідження малих груп виник дуже давно, коли почала обговорюватися проблема взаємовідносин суспільства і особистості. Кожен дослідник, який аналізує цю проблему, визначає малу групу як те первинне середовище, в якому особистість робить свої перші кроки і продовжує далі свій шлях розвитку. Наше суспільство потребує підвищеної уваги до проблеми психологічного благополуччя молодших школярів, бо воно сприяє соціальному та психічному розвитку дитини і засвоєнню нею знань, від нього залежить фізичний та емоційний стан дітей, що, в свою чергу, теж сприяє успішному навчанню та соціалізації особистості. Головним завданням освіти України XXI століття є виховання людини з гуманістичним світоглядом, яка здатна орієнтуватися в складних соціокультурних взаєминах, активно реалізувати свій особистісний потенціал на основі взаєморозуміння, співпраці, демократії, толерантності. Тому перед навчальними закладами всіх рівнів стоять питання виховати толерантну особистість, оперуючи основними принципами виховання українського суспільства: гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей. Це впливає на психологічне благополуччя, але при реалізації цього завдання виникає багато труднощів. Тому ми обрали саме цю тему для розгляду.

Проблема психологічного благополуччя молодших школярів в системі соціальної взаємодії вивчається не тільки соціальними психологами, а ще й педагогами та соціологами. Найбільш значущими в їх числі нам видаються праці Я Коломинського, Р. Немова, які розглядали становлення і функціонування дитячих об'єднань, їх мотиваційну основу, в роботах М. Лісіної і А. Мудрик розкритий генезис спілкування з однолітками, становленням взаємин у спільній діяльності займалися такі дослідники як Н. Баріленко, А. Орлов. Важливість спілкування і взаємодії між учнями молодшого шкільного віку досліджували такі автори: І. Бех, Б. Бучківська, Б. Волков, М. Каган, А. Мудрик. Розвитку теорії взаємовідносин присвячені чисельні наукові дослідження, в яких означена проблема розглядається з різних точок зору. Фундаментальне значення у цьому сенсі мають праці Б. Ананьєва, В. Бехтерева, М. Денисової, М. Касаткіна, О. Лазурського, В. Мясіщева, М. Фігуріна, М. Щелованова, в яких висвітлені загальна характеристика, структура і функції міжособистісних стосунків. Л. Божович, Ш. Ганелін, Є. Зейлігер, О. Леонтьєв, Н. Морозова, Л. Славіна розглядають проблеми, пов'язані з питаннями взаємин у навчальній діяльності. Класифікація міжособистісних стосунків є предметом вивчення М. Обозова, Р. Грановської та ін. Взаємозв'язки соціальних стосунків із спілкуванням досліджували О. Бодальов, Н. Богомолова, Р. Гительмахер,

К. Дубовська, Г. Дьяконов, В. Семиченко. Питанням міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі присвячені праці І. Беха, В. Гриньової, А. Грись, В. Галузинського, Г. Дегтярьової, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Карпенчук, І. Кравченко, В. Король, О. Кубрак, Г. Микитюк, М. Ратко, Т. Ротерс, І. Табачек, Т. Черкашиної. Окремі концептуальні положення щодо розвитку моральних якостей особистості й культури міжособистісних стосунків розроблені в наукових розвідках Ю. Азарова, А. Алексюка, О. Біди, Г. Васяновича, І. Вахоцької, І. Гапійчук, Є. Головахи, В. Кременя, А. Кузьмінського, І. Підласого, Г. Шевченко.

Термін «психологічне благополуччя» в науковий обіг ввів Н. Брадбурн, визначаючи його як суб'єктивне відчуття щастя і загальної задоволеності життям. При цьому автор не мав на увазі під психологічним благополуччям силу Его, самоактуалізацію, самооцінку чи автономію, водночас не заперечуючи зон взаємного перетину, спільного змісту перелічених понять. Психологічне благополуччя є одним із ключових елементів психічного та психологічного здоров'я та буття людини, яке може виступати критерієм якості життя особистості [6, с. 156].

Поняття «психологічне благополуччя» описує стан та особливості внутрішнього світу людини, які визначають поведінку, що продукує і проявляє ситуативне благополуччя. В якості базових складових психологічного благополуччя людини К. Рифф виділила: позитивні відносини з іншими, прийняття себе (позитивна оцінка себе і свого життя), автономія (здатність слідувати своїм власним переконанням), компетентність (контроль над навколишнім середовищем, здатність ефективно управляти своїм життям), наявність цілей, які надають житті спрямованість і сенс, особистісне зростання як почуття безперервного розвитку і самореалізації [5, с. 231].

Молодший шкільний вік, як відомо, охоплює період життя дитини від 6–7 до 10–11 років. Основою для його визначення є час навчання дітей у початкових класах. Нижня межа цього вікового періоду (6–7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. У перші його місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що проявляється у невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особливо вимогам школи і батьки [7, с. 45].

Соціальна взаємодія – це форма соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей, соціальних спільнот; система взаємообумовлених соціальних дій, зв'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком у відповідь дій інших суб'єктів. Об'єктивною основою соціальної взаємодії є спільність чи розбіжність інтересів, близьких чи віддалених цілей, поглядів. Її посередниками, проміжними її ланками, наприклад у сфері праці, є знаряддя і предмети праці, матеріальні й духовні блага та досвід [4, с. 45].

Соціальна група – одна з основних форм соціальної взаємодії людей, їх об'єднання, спрямована на задоволення потреби індивідів у здійсненні спільних дій; відносно стійкі сукупності людей, що мають спільні інтереси, цінності і норми поведінки, що складаються в рамках історично визначеного суспільства [3, с. 78].

Мала соціальна – це група невелика за чисельністю спільність, в якій індивіди безпосередньо контактують між собою, об'єднані спільною метою та завданнями, що є передумовою їх взаємодії, взаємовпливу, спільних норм, процесів та інтересів, міжособистісних відносин і тривалості їх існування. Мала група розвивається на основі спільної мети, яка породжує спільну діяльність, спільні цінності і способи взаємодії, а також за безпосереднього контакту осіб у групі, що створює можливості для міжособистісного спілкування.

Шкільний клас – формальна мала соціальна група, структурна одиниця школи. До основних характеристик класу як малої соціальної групи відносять: контактність

спілкування і його динамічність. Контактність спілкування породжує ряд соціальних феноменів: ціннісно-орієнтаційну єдність, еталонність, згуртованість, структурованість. Стосунки дітей у класі складаються теж часто за участю учителя. Учитель виділяє окремих учнів як зразок для інших у навчанні і поведінці, звертає увагу й на відхилення у поведінці інших дітей [2, с. 203], [1, с. 17].

Для молодшого школяра сфера соціальної взаємодії зі значущими дорослими та з однолітками стає одним із основних чинників, що зумовлює особливості його психологічного благополуччя як базового компонента, який забезпечує психологічне здоров'я дитини. Психологічне благополуччя молодшого школяра залежить від створення позитивного психологічного простору в класі, який визначається особливостями емоційних зв'язків між його учнями, в основі яких лежить почуття симпатії та прагнення до спілкування.

Список літератури:

1. Авдеева Г.Н., Жукова Н.С. Порушення спілкування та шкільна дезадаптація// Вісник Московського університету. – 2001.
2. Гільбух Ю.З. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу/ Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук ; – К. : [б.в.], 1994.
3. Коломінський Я.Л. Психологія взаємин у малих групах. – Мн.: Тетра Системс, 2000.
4. Ничкало Н. Психологія для всіх і для кожного / Нелля Ничкало, Тамара Говорун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009.
5. Пахальян В.Э, Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – М. , 2006.
6. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / Упорядн. Ю.
7. Хрестоматія з вікової психології. Сост.Л.М. Семенюк/За ред. Д.І. Фельдштейна. – М.: Інститут практичної психології, 1996.

Касрашвілі Т. Г.
студент

Горлівський інститут іноземних мов
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
м. Бахмут, Донецька область, Україна

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА 7-11 РОКІВ

У неперервному процесі розвитку людини можна виділити декілька вікових періодів, в яких наявні різноманітні фактори, котрі мають різні ступені впливу на формування особистості, як такої. Актуальним є вік тому що він формує та визначає ставлення індивіда до оточення, та є одним із провідних у цілісному та гармонійному розвитку особистості.

Під впливом нового способу життя, при зміні оточення, що формує нову соціальну ситуацію розвитку особистості молодшого школяра, довільність в поведінці і діяльності дитини робить значний шлях в своєму розвитку.

На стадії молодшого шкільного віку у школярів провідною діяльністю та основним формуючим фактором є навчальна. За Л. С. Виготським можемо припустити, що

навчальна діяльність у школі є основою розумового розвитку дитини. При засвоєнні предметів у школі, школяр розширює світогляд та починається побудова основи особистості, як такої. Л. С. Виготський наголошував на розвитку когнітивних процесів, як основного фактора, але це не означає, що навчальна діяльність слугує визначальною для розвитку особистості в молодшому шкільному віці [1, с. 123]. Так само значущим фактором є спілкування в колі сім'ї та друзів.

Існує три етапи розвитку особистості у молодшому шкільному віці: адаптація – засвоєння норм та способів поведінки в умовах взаємодії з іншими школярами; індивідуалізація – тяга знайти в собі щось, що виділяє дитину серед інших в колі оточення, наприклад гуртки самодіяльності, де можна проявити себе; інтеграція – підсвідоме бажання школяра заявити про свою індивідуальність перед дорослими. Якщо розглянути більш детально, то особливістю всієї діяльності виступає не стільки процес навчання, скільки оцінювання його дорослими з точки зору досягнень в навчанні та поведінці [3, с. 25].

В етапі молодшого шкільного віку можна виділити кілька рівнів розвитку потреб для формування особистості. Першим рівнем є когнітивні потреби та потреби у спілкуванні. Школяр, за допомогою вчителя, на ранніх етапах повністю намагається оволодіти знаннями майже не диференціюючи їх, а на більш пізньому етапі дитина розмежовує потреби у знаннях, відкидаючи одні, та майже повністю засвоюючи інші, котрі становляться для нього провідними.

Другим рівнем слугують фактори домінування певних потреб: духовні над матеріальними, та соціальні над особистісними. Хоча даний процес не може бути остаточним через те, що він є нерівномірним та доволі протяжним у часі. Третім рівнем у школярів є розвиток розуміння їх самосвідомості. Даний рівень розкриває себе у створенні «Я-концепції» і з різними етапами дорослішання об'єктивність самосвідомості виростає.

Як вже було зазначено, одним з головних методів характеристики самого себе школярем стає оцінка успішності в школі. У школі є традиційним робити успішність предметом конкурентної боротьби. При цьому основним засобом навчальної мотивації часто стає страх дитини зазнати поразки, виявитися гіршим. І оцінювання навчальних досягнень у молодшому шкільному віці є одним з провідних факторів зародження самооцінки у дітей.

Ще одним фактором розвитку виступають взаємовідносини серед школярів. Саме тоді формуються ранні суспільні зв'язки, думка про інших, оцінка оточуючих та подібні суспільні фактори. У цьому факторі проявляються перші оціночні фактори між школярами, вони мають доволі примітивний характер суджень «добрий-поганий».

Неможливо не згадати про такий фактор розвитку особистості, як мотивація. Кожна дитина має певні, притаманні саме їй особливості сприйняття, мислення, пам'яті, інтересів, свій рівень стійкості психічних процесів, свій темперамент. А навчальний процес в більшості випадків спрямований на досягнення загальних для всіх цілей, проходить в загальному для всіх темпі, на одному змісті. Отже, для досягнення результативності навчання необхідно вивчати мотивацію учнів і змінити підхід вчителя до формування мотивації навчання. Педагоги стикаються з протиріччям між необхідністю оволодіння учнями певними знаннями і відсутністю бажання або можливостями ними опанувати. Вчителі, які прагнуть до психологічного вивчення та формування навчання школярів, важливо спиратися на загальну стратегію і хід цієї роботи. Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони її найближчого розвитку у кожного учня і класу в цілому. Результати вивчення стають основою для планування процесу формування особистості школяра. Саме по собі формування є цілеспрямованим, якщо вчитель

порівнює отримані результати з тим вихідним рівнем, який передував формуванню, і з тими планами, які були намічені. Формування мотивів навчання – це створення в школі умов для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до навчання, зрозуміння їх учнем і подальшого саморозвитку ним своєї мотиваційної сфери.

За О.М. Леонтьєвим – мотивація виступає ядром особистості. Основною рушійною силою мотивації для школяра дошкільного віку виступає бажання навчатися і навчатися на відмінно [2, с. 303]. Як ми вже зазначали, ця мотивація виступає головною і пояснюється бажанням до оцінки старшими – вчителем та батьками. Іншими мотиваційними мотивами виступають відповідальність, обов'язок. Важливим в мотивації є пізнавальні фактори, причини до самовдосконалення.

Ще одним фактором розвитку є особистісний розвиток. В школі створюється нова система відносин з оточенням. Вчитель виступає для школяра не просто як доросла людина, а як головний представник суспільства з найбільшим авторитетом. При чому на даному етапі вчитель виступає як провідний форматор оцінки учнями один одного. Тобто погляди учнів на товаришів будуть диференціюватися від отримуваних ними оцінок. Так само і самооцінка школярів напряму залежить від успішності в школі.

Таким чином ми можемо зробити висновок. На етапі в 7-11 років основним фактором розвитку особистості постає навчання. Школяр майже повністю присвячує себе школі та досягненням у навчанні та початку диференційованого спілкування у групах де на ранніх починають розвиватися вподобання та формуватися світогляд.

Список літератури:

1. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. / Виготський Л.С. – М.: Просвещение, 1960. – 499 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / Леонтьев О.М. – М.: Изд Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – С. 302-312.
3. Малахова Н. И. Формирование мотивации учения. / Малахова Н. И. – А.: Изд Казахского гуманитарного университета, вып 8, 2010. – С. 25-27.

Касрашвілі Т. Г.
студент

Горлівський інститут іноземних мов
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
м. Бахмут, Донецька область, Україна

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У неперервному процесі розвитку людини можна виділити декілька вікових періодів, в яких наявні різноманітні фактори, котрі мають різні ступені впливу на формацію особистості, як такої. В даній роботі ми розглянемо етап дошкільного віку.

Насамперед необхідно зазначити, що формування особистості та розуміння свого «Я» у людини виникає у віці 3х років, коли дитина стає суб'єктом свідомої діяльності. Поява особистості у дитини пов'язано з тим, що у цьому віці інтенсивно розвивається уява, як основа творчої здатності до створення [2, с. 4].

Визначним для даного етапу формування особистості є дієво-опосередкований тип відносин з оточенням, котрі виявляються у дитини з рівнем ступенем інтенсивності згідно з етапом розвитку та дорослішання. Варто зазначити, що на кожному етапі розвитку особистості є свій провідний тип діяльності, будь то рольова гра чи навчання, тим не менш вони не можуть мати монополізований характер, а є лише одним з безлічі чинників впливу на розвиток людини.

На даному етапі формування особистості у віці від 3 до 6 років у дитини з'являється уява, дитина відсторонюється від простого наслідування дій дорослих. Вона пізнає нові навички та з різною мірою успішності їх застосовує. Багато дослідників вважають даний вік одним з найбільш інтенсивних періодів розвитку. Починають формуватися загальні когнітивні можливості дітей. На ряду з основним засвоєнням оточення з'являються та формуються основні етапи мислення. Перед дитиною розкриваються основи міжпредметних зв'язків шляхом зовнішніх проб. Успіхи дитини у володінні предметами ґрунтуються на наслідуванні дорослих. І після засвоєння предметного світу дитина переходить до відкриття світу людей.

Наступним з пунктом формування особистості на даному етапі є розвиток мовлення, котрий, згідно з А. В. Запорожцем, проходить в два етапи: підготовчий і власне етап мовного розвитку. Це й є вирішальним фактором засвоєння інформації – розуміння її (мислення), та відтворення.

Однією з основ розвитку дитини даного віку стає бажання до самостійності, порівнювання себе з дорослими. Тому основним видом діяльності стає рольова гра, яка виступає своєрідним відтворенням отриманої інформації і в ній дитина набуває першого соціального досвіду. В даному виді діяльності у дитини проявляються особливості мислення, емоційність та потреба у спілкуванні. В процесі гри у дитини формуються навички взаємодії, регулювання поведінки та допомоги один одному наслідуючи дорослих. формує її здатність до довільної діяльності й поведінки, символічних замінів, саморегуляції, тренує пам'ять, розвиває сприймання, мислення, фантазію, здатність до спілкування, волю. Гра сприяє фізичному розвитку дитини, створює його перспективу. Як стверджував Л. Виготський, «у грі дитина завжди вища від свого середнього віку, вища від своєї звичайної повсякденної поведінки; вона в грі ніби на голову вища від самої себе. Гра конденсовано містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі ніби пробує зробити стрибок над рівнем своєї звичної поведінки» [1, с.247]. Наслідування зумовлене прагненням дитини до соціального утвердження, бажанням бути подібним на іншу людину або досягти певної мети. У ранньому дитинстві воно залежить від рівня пізнавального розвитку. У цьому віці дитина виявляє форми поведінки, що свідчать про перші прояви самопізнання своїх дій, станів.

Ще однією діяльністю, разом з грою, з'являється потяг до творчої та трудової активності, що зумовлює зростання рівня фізичного, розумового і вольового розвитку. У цьому виді діяльності дитина намагається зрозуміти дійсність у її цілісності, шляхом розуміння взаємозв'язків між складовими оточення. Хоча даний вид діяльності на перших етапах доволі схожий з рольовою грою і сильно пов'язаний з нею

Протягом дошкільного віку людина намагається зрозуміти сутність людської діяльності і переходить від розуміння зовнішніх ознак до значення та змісту цієї діяльності. Важливою складовою розвитку особистості є формування навичок просоціальної поведінки. Термін «про соціальну поведінку» використовується психологами для означення моральних дій, які можна визначити як соціально-позитивні: щедрість, допомога іншому, співпраця, вираження емпатії. Співпраця є спільною роботою групи людей для досягнення певної мети. Про соціальну поведінку, необхідне для співпраці, звичайно формується на базі таких особистісних

якостей як альтруїзм і співчуття. Про соціальну поведінку дітей буває досить послідовним у різних ситуаціях [3, с. 180].

Особливу увагу варто приділити розумовому розвитку дитини. Розумовий розвиток направлений на формування у дітей дошкільного віку певного рівня знань та елементарних когнітивних здібностей. Він потрібен для формування у дитини здібностей до предметно-рольового та розумового експериментування. Розумовий розвиток також базується на елементах гри.

Отже, згідно з переліченими факторами ми маємо змогу зрозуміти, що основними факторами повноцінного розвитку особистості дитини дошкільного віку є предметно-рольова гра. Саме у грі повністю розкривається когнітивний та творчий потенціал, що дозволяє реалізувати та компенсувати всі потреби дитини у пізнанні світу та початку становлення своєї особистості.

Список літератури:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Выготский Л.С. – М.: Изд Лабиринт, 1999. – С. 352.
2. Давыдов В.В. Генезис развития личности в детском возрасте. / Давыдов В. В. – М., 1992. – С. 22-33.
3. Пузыря А.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология личности: Тексты / Пузыря А. А., Гппенрейтер Ю.Б. – М., 1982. – 288 с.

Балла Л. В.

викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Колісник Н. В.

студентка

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Важливою складовою суспільного розвитку, умовою та основою стабільності і процвітання суспільства є духовно-психологічне здоров'я населення, а зокрема молодого покоління. Тому все актуальнішим стає питання формування і збереження психічного здоров'я у дітей. Нажаль, зараз у багатьох дітей з'являються труднощі у спілкуванні, посилюються дитячі страхи, агресивність, підвищується тривожність. Для гармонізації стосунків у колективі та корекції поведінки дітей спочатку необхідно визначити основну причину, а не її зовнішні прояви. З цією метою широко використовується лялькотерапія у корекційно-виховній роботі з дітьми і дорослими.

Лялькотерапія («лялька» і «терапія» від грец. therapéia – турбота, відхід, лікування) – це розділ арттерапії, що використовується в якості основного прийому психокорекційного впливу ляльки як проміжний об'єкт взаємодії дитини і дорослого [5, с. 67]. Ідентифікуючи себе певним чином, дитина в умовній ситуації проектує свій внутрішній світ і відчуває реальні почуття.

Особливо помітно лялькотерапія як самостійний напрям психолого-педагогічної допомоги сучасній дитині розвивається сьогодні зарубіжними вченими практично в

усіх передових країнах світу: США (Якоб Леві Морено, Філіп Зімбардо), Америці (Г. Гід, В. Ловенфельд, М. Наумбург), Італії (Джакомо Риззолатти), Австралії (Ф. Чизен), Англії (Адріан Хілл) тощо [1, с. 180].

На пострадянському просторі ідея лялькотерапії у педагогічно-корекційній роботі з окремими групами дітей уперше зустрічається у працях відомих православних психологів-практиків І. Я. Медведєвої та Т. Л. Шишової. Вони є авторами популярних науково-публіцистичних праць: «Книга для важких батьків», «Діти нашого часу», «ЗМІ проти дітей», «Щоб дитина не була важкою», «Різнокольорові білі ворони». На їхню думку, лялькотерапія – це захоплива та доступна форма роботи з дітьми від 4 до 12 років.

Світовий досвід сучасного розвитку лялькотерапії у психолого-педагогічній науці та практиці дає змогу виділити такі три основні напрями лялькотерапії у процесі формування дитячої особистості: терапевтично стабілізуючий напрям: лялькотерапія у роботі з хворими дітьми в умовах тимчасового перебування дитини у важкому стані у лікарні; психокорекційний напрям: лялькотерапія з дітьми, що потребують підвищеної уваги (лялька використовується як засіб у психокорекційній роботі та соціально-навчальних проєктах); навчально-виховний напрям: лялькотерапія у загальних освітніх закладах в окремих навчальних програмах (музичне виховання, заняття з розвитку мовлення, природничі дисципліни тощо) [3, с. 120].

Лялькотерапія широко використовується для вирішення інтра– та інтерперсональних конфліктів, поліпшення соціальної адаптації, при корекційній роботі зі страхами, заїканням, порушеннями поведінки, а також для роботи з дітьми, що мають емоційну травму. Улюблена іграшка «бере участь» у постановці спектаклю, сюжет якого є травмуючим для дитини, потрапляє в страшну історію і успішно з нею справляється. По мірі розгортання сюжету, емоційна напруга дитини наростає і, досягнувши максимальної виразності, змінюється бурхливими поведінковими емоційними реакціями (плач, сміх і т.д.) і зняттям нервово-психічного напруження. Серед відомих методів попередження та подолання дитячих страхів в останні роки, лялькотерапія починає набувати досить велике значення.

Ідея використання ляльки у виховному процесі має багатовікову історію та сягає первинних історико-археологічних свідчень присутності людини на землі. На відміну від решти дитячих іграшок, лялька несе в собі образ людини з усіма її характеристиками та ознаками. Вона супроводжує людину впродовж всього її дитинства, виконуючи терапевтичну роль «людського замісника», захисника, друга або необхідного співдіяча у дитячих іграх та забавах. Так, разом з улюбленою лялькою дитині легше погодитися залишитися самій вдома або засинати в темній кімнаті, перебувати (без батьків) у дитячому садку. Часто саме лялька використовується у ролі того єдиного друга, якому може довіритися дитина, що пережила втрату близької людини, також дитина може копіювати поведінку батьків граючись з іграшками. Яскравим прикладом цього є десятихвилинна картина, яку зняв Ролан Биков «Я сюди більше ніколи не повернуся». Де головна героїні Люба переносить поведінку матері та саму себе на гру з лялькою, де лялька виступає в ролі самої дитини, а Люба в ролі матері.

Особливо актуальною терапевтичною роллю ляльки стає для дитини у соціально-адаптаційні періоди її життя або в емоційно-стресових ситуаціях. Таким чином, людиноподібність та надзвичайна особистісно-соціальна наповненість лялькового образу створюють першооснову її величезного психолого-педагогічного впливу на людину взагалі та дитину зокрема.

Робота з лялькою в арт-терапії дозволяє відокремити страх від конкретної дитини. Це не він маленький боягуз, а, наприклад, зайчик або рукавична собачка. Улюблена іграшка може використовуватися в постановці вистави, сюжет якої є травмуючим

для дитини, наприклад: на укол прийшов зайчик. Улюблена іграшка може потрапити в «страшну історію», яка благополучно завершиться. А гра з ляльками для дітей дошкільного віку приваблива сама по собі.

Слід зазначити, що лялька може бути ще й талісманом, своєрідною реліквією. Найбільша американська фірма-виробник іграшок провела дослідження на предмет того, що є талісманом для сучасної людини. З'ясувалося, що у чоловіків цю роль виконує, як правило, ведмежа, а у жінок – лялька. Отже, ще в дитинстві у дитини може з'явитися надійний захисник і вірний друг в особі ляльки.

На сучасному етапі є декілька підходів до з'ясування технологій лялькотерапії. Так, досліджуючи цей психолого-педагогічний феномен у роботі з дітьми, які мають порушення поведінки, страхи, труднощі у розвитку комунікативної сфери тощо, О. А. Медведєва пропонує такий алгоритм організації й проведення лялькотерапії: робота проводиться з використанням улюбленої ляльки дитини; у ході «режисерської гри» розігрується історія, яка пов'язана з травмуючою для дитини ситуацією; досягається максимальне переживання дитиною ігрової ситуації через співчуття герою-ляльці та ідентифікацію з ним; сюжет має будуватися по «висхідній» з метою створення дедалі більшої емоційної напруги та обов'язково закінчуватися позитивно, бурхливою емоційною реакцією (сміх, плач) та зняттям напруги; після завершення спектаклю дитина повинна відчувати полегшення [1, с. 174].

Лялькотерапія виступає як окремий блоком психокорекційної роботи казкотерапевта. Лялькотерапія, запропонована Т. Д. Зінкевич-Євстігнєєвою, має такі етапи роботи: виготовлення ляльки, «оживлення» та знайомство з лялькою, використання ляльки у казкових сюжетах [3, с. 120-132].

Особливого значення набуває процес виготовлення ляльки. Він дає змогу об'єднати дитину у співпраці з дорослими (батьками). Цю методику відносять до проєктивних діагностичних, оскільки, створюючи власну ляльку (за власним бажанням), дитина часто відображає в ній себе, свої проблеми.

В лялькотерапії використовуються такі варіанти ляльок, як ляльки-маріонетки, пальчикові ляльки, тіньові ляльки, мотузкові ляльки, площинні ляльки, лялька рукавичка.

Робота з лялькою-маріонеткою дозволяє удосконалювати тонку моторику руки і загальну координацію рухів, проявляти через ляльку ті емоції, почуття, стани, які дитина з якихось причин не може або не дозволяє собі проявляти.

Тіньові ляльки використовуються переважно для роботи над дитячими страхами. Граючи з такою лялькою в тіньовому театрі, дитина отримує досвід вирішення своєї проблеми. Зазвичай страх невидимий. Реалізуючи страх у вигляді ляльки, дитина опановує ситуацію, і матеріалізований в ляльці страх позбавляється своєї емоційної напруженості, своєї лякаючої складової. Дитина може робити зі своєю «лялькою-страхом» все, що захоче, аж до повного знищення. В цьому і полягає корекційний сенс тіньового театру і тіньових ляльок.

Мотузкові ляльки є багатофункціональними. Вони ефективні для опрацювання у дітей проблем ідентифікації, спілкування, підвищеної тривожності. Така лялька може бути розміром в ріст дитини. Вона проста у виготовленні: з мотузки збирається контур ляльки, за петельку голова ляльки пристібається на сорочку дитини, а палець дитини протягується в петлі, що знаходяться на долоньках ляльки. Таким чином, дитина імітує рух ляльки разом з власними рухами.

Площинну ляльку використовуються для роботи з дітьми, у яких є проблеми в спілкуванні, поведінці, з порушенням образу «Я». Така лялька може мати змінний набір виразів обличчя, які відповідають різним емоційним станам.

На сьогоднішній день лялькотерапія ще не набула необхідного науково-практичного застосування у психолого-педагогічній діяльності. Досвід

запровадження її у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх педагогів переконливо засвідчує про надзвичайну актуальність та своєчасність використання цієї технології у роботі з дітьми, які постійно перебувають у стані агресивної дії сучасного технократизованого інформаційного простору та практично позбавлені природного людського досвіду самопізнання й творчого вияву внутрішніх резервів свого «Я». Подальшого теоретичного та практичного дослідження потребують питання впровадження лялькотерапевтичної технології у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів різних ступенів та у соціально-педагогічну роботу з дітьми різних категорії, що потребують підвищеної уваги педагогів та психологів.

Таким чином, застосування методу лялькотерапії у роботі з дошкільниками сприяє формуванню і збереженню їх психологічного здоров'я, визначенню основних причин та шляхів корекції поведінки. Саме тому такий метод набуває все більшої популярності серед психологів багатьох країн світу. Що, як не лялька, є однією з найближчих іграшок дитини. Саме через ляльку можна розкрити внутрішній світ дитини, що дає змогу знайти більш ефективні шляхи вирішення та поглянути на проблему не поверхово, а з самої середини.

Список літератури:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: [учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений] / [Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская]. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник]. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб.: ТЦ «СФЕРА», 2001. – 400 с.
4. Зиновьева Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
5. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений; [пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга]. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

Мазепа О. Ю.

студентка магістратури

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка С. Я. Дем'янчука
м. Рівне, Україна

ЗВ'ЯЗОК РІВНЯ САМООЦІНКИ З АГРЕСИВНІСТЮ ПІДЛІТКІВ

У статті представлено дослідження взаємозв'язку самооцінки і агресивної поведінки підлітків; емпірично доведено взаємозв'язок самооцінки і агресивної поведінки підлітків.

Ознакою підліткового періоду є фундаментальні зміни в сфері його самосвідомості, які мають значення для всього подальшого розвитку і становлення підлітка як особистості.

У підлітковому віці активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання і самоставлення. У цей період перед

підлітком актуалізується завдання інтегрувати наявні уявлення про себе в єдине ціле, усвідомити і прийняти результат цього процесу, що і дозволяє розраховувати на почуття ідентичності, або психосоціального благополуччя. При несприятливому результаті – виникає «сплутана ідентичність», що характеризується, з одного боку, сумнівами, внутрішніми протиріччями, нестійкістю «Я», нездатністю вибрати кар'єру або продовжити освіту, з іншого боку, високим потенціалом для зростання [1, с. 7]. Але в підлітковому віці, поряд з усвідомленням власної індивідуальності й неповторності, відбуваються часті спалахи агресивної поведінки. Для неагресивних підлітків більш характерною тенденцією є поширеність середньої за рівнем самооцінки [2, с. 147]. Рівень вираженості агресивних реакцій корелює з самооцінкою підлітка. Загальна тенденція тут полягає в наявності прямого зв'язку: чим вище рівень самооцінки, тим вище показники загальної агресії і її складових. Такий взаємозв'язок характерний як для інструментальної агресії, так і для іншої форми агресії – ворожості.

Серед психологічних особливостей, що провокують агресивну поведінку, зазвичай виділяють наступні: недостатній розвиток інтелекту; знижена самооцінка; низький рівень самоконтролю; нерозвиненість комунікативних навичок; підвищена збудливість нервової системи внаслідок різних причин (травми, хвороби та ін.) [3, с. 34]. Представлене дослідження пов'язано з тим, що підліток повинен мати певний ступінь агресивності, так як повна її відсутність призводить до пасивності і конформності. Визначення причин агресивної поведінки, дозволить своєчасно виявити і провести роботу з корекції агресивної поведінки.

У представленому дослідженні було розглянуто, від якого комплексу властивостей особистості залежить головним чином прояв агресивної поведінки. Чи існує взаємозв'язок між агресивною поведінкою і самооцінкою підлітків. Метою проведеного дослідження було вивчення взаємозв'язку самооцінки і агресивної поведінки підлітків. Гіпотеза дослідження полягала в тому, що самооцінка і агресивна поведінка підлітків взаємопов'язані. Для підтвердження гіпотези були використані теоретичні та емпіричні методи дослідження. Для здійснення експериментального дослідження були використані наступні методики: методика кількісного виміру самооцінки за А. Будассі і діагностика агресії за допомогою опитувальника Басса-Дарки [4, 5]. База дослідження: ЗОШ №2 м. Березне, учні 8-Б класу.

Провівши вищевказані методики, були отримані наступні результати: Результати дослідження за методикою кількісного виміру самооцінки за А. Будассі. З результатів проведеної методики видно, що 39% підлітків має дуже високий рівень самооцінки (неадекватно завищена самооцінка) – це означає, що такі підлітки переоцінюють свої можливості, результати навчальної діяльності, особистісні якості. Такі підлітки відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху в навчальній діяльності. Їх характеризує максимальна самостійність. 61% підлітків з нормальним, середнім рівнем самооцінки (адекватна самооцінка). Такі підлітки активні, спритні, бадьорі, з цікавістю і самостійно шукають помилки в своїх роботах, вибирають завдання, відповідні своїм можливостям. У проведеному дослідженні підлітки з низькою і неадекватно заниженою самооцінкою не встановлені, що може говорити і про низький рівень прояву у них агресивної поведінки [6, с. 73].

Результати дослідження за методикою діагностика рівня агресії за методикою Басса-Дарки – індекс агресії. Виходячи з отриманих даних, тільки у 26% підлітків нормальний рівень агресії. Така агресія носить оборонний характер і служить виживанню. Вона також виступає джерелом активності індивіда, його творчого потенціалу і прагнення до досягнень. У решти 74% рівень агресії вище норми. Підлітки з таким рівнем агресії схильні до її прояву і можливо навіть фізичного. Але агресія не обов'язково повинна призводити до негативних наслідків. Наприклад,

вона може не тільки зміщуватися на все нові і нові об'єкти, але і заміщатися (сублімувати) в різних формах діяльності – навчанні, спорті, лідерстві і т. д. [7].

Виходячи з отриманих даних, видно, що весь досліджуваний клас дітей підліткового віку має коефіцієнт ворожості нижче норми. Це говорить про те, що реакція, розвиваюча негативні почуття і негативні оцінки людей і подій (ворожість) у підлітків не була виявлена. Виходячи з результатів проведених досліджень, хочеться відзначити, що в класі присутні діти з різним рівнем самооцінки і різним рівнем агресії. І все-таки більше учнів як з підвищеним рівнем самооцінки, так і з підвищеним рівнем агресії. Далі був проведений математичний розрахунок взаємозв'язку самооцінки і агресивної поведінки підлітків. Для цього був використаний розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Розрахунок виявив позитивну кореляцію між самооцінкою і агресивною поведінкою підлітків [8].

Висновки. Характер агресивної поведінки багато в чому визначається віковими особливостями формування самосвідомості та самооцінки. Адаптація до вікових вимог і специфіки формування самооцінки нерідко супроводжується різними проявами агресивної поведінки. З проведеного дослідження випливає, що самооцінка і агресивна поведінка підлітків взаємопов'язані. Агресивна поведінка безпосередньо залежить від рівня самооцінки, чим більш неадекватний рівень самооцінки (неадекватно занижений або неадекватно завищений), тим вище показники загальної агресії і її складових. Рівень вираженості агресивних реакцій корелює з самооцінкою підлітка, але агресивна поведінка для підліткового віку є звичайним явищем. Більш того, в процесі соціалізації підлітка агресивна поведінка має ряд важливих функцій. У нормі воно звільняє від страху, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації.

Список літератури:

1. Ананьев Б. Г. Людина як предмет пізнання. (Серія «Майстра психології»). – СПб. : Пітер, 2007. – 288 с.
2. Реан А.А. Психологія підлітка. – СПб: Прайм-Еврознак. 2007. – 480 с.
3. Можгинский Ю.Б. Агресивність дітей та підлітків. – М. : Когито. 2006. – 181 с.
4. Столяренко Л.Д. Основи психології: Практикум. – Ростов н / Д. : Фенікс. 2003. – 704 с.
5. Діагностика стану агресії (опитувальник Басса-Дарки) / Діагностика емоційно-морального розвитку. Ред. і упоряд. Дерманова І.Б. – СПб., 2005. – С. 80-84.
6. Авдулово Т.П. Агресивний підліток. – М. : Академія. 2008. – 128 с.
7. Семенюк Л.М. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови його корекції. – М. : Флінта. 2001. – 96 с.
8. Долгова В.І., Капітанець Є.Г. Психолого – педагогічна корекція агресивної поведінки старших підлітків. – Челябінськ: АТОСКО, 2010. – 110 с.

Михальчишин Г. Є.

старший викладач кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

ТАЄМНИЦЯ В УМОВАХ ТОЛЕРАНТНИХ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Під толерантністю ми розуміємо терпимість, здатність з розумінням ставитись до тих, які відрізняються від нас, щоб підтримувати єдність, згоду, мир. Сьогодні толерантність є необхідним явищем у різних сферах життя людини. В науці, культурі, політиці, релігії ми прагнемо до спільності в умовах толерантних стосунків і є зацікавленими в свободі і терпимості до інших людей.

Толерантність в сім'ї означає бути терпимим до членів родини, що дотримуються інших переконань, мають інші звички, довіра до їхньої діяльності, усвідомлення існування подібності, що ховається під відмінностями, тотожності під розбіжностями. Толерантність передбачає розуміння, поблажливість, милосердя, компроміс, поступливість.

Інколи у членів родини може бути «надтолерантність», яка виявляється у догідливому, запопадливому ставленні один до одного з зрадою власних цінностей, переконань, нехтування і байдужість до особистісних принципів. Тоді толерантність перетворюється з позитивної якості із сфери чеснот людини у негативну, стає хибою у структурі особистості.

Толерантність у сімейних стосунках допомагає вирішенню великої кількості утруднень, наприклад, таємниць. Секрет чи таємниця можуть з'явитися як наслідок толерантного ставлення членів родини один до одного. Подружжя чи дитина може щось утаємничити, щоб дати свободу іншій людині, дозволити їй прийняти самій рішення, довірити їй діяти самостійно чи огородити її від чогось. Включаючи таємницю у толерантні родинні взаємини, люди можуть дотримуватись концепції побудови мирних стосунків у сім'ї.

Однією з вартостей людини є можливість володіти чимось, бути одноосібним власником чогось. Це може бути як і матеріальна річ так і вподобання, фантазії, мрії чи просто певна інформація. Мати власний, непотривожений ніким куточок, такий як секрет, може бути просто цінністю людини, що передбачає толерантне ставлення до цього явища.

Іноді таємниця є власністю не дорослої людини в сім'ї, а дитини. У маленьких дітей спостерігається природна толерантність, як безпосередність у ставленні до дорослих, відвертість, довірливість. І їхні потенційні таємниці не стають таємницями, бо вони їх довіряють батькам, бабусям, дідусям. Вони можуть штучно створювати секрети чи таємниці саме для того, щоб «дарувати» їх дорослим і тим самим демонструвати довіру, відвертість.

Жорстоке, агресивне, злісне ставлення до дітей з боку старшого покоління може призводити до дитячих травм, спричинити появу секретів.

Наприкінці дитинства, дитина починає по новому оцінювати свої стосунки з сім'єю. У неї виникає потреба знайти себе як особистість. Відбувається процес відчуження від батьків. Це може виражатися у замкненості, негативізмі. Вони можуть більше втаємничувати інформації від сім'ї.

Батьківська толерантність до такого поводження дітей є дуже важлива. З боку дорослих членів родини є цінним терпимість до негативізму, прихованості, таємниць дітей, адже для них це початок активного пошуку особистого неповторного «Я».

Діти ніби створюють певні межі, певні кордони, за якими є простір особистого таємничого, прихованого від сім'ї. Дитина охороняє його з великими зусиллями. Образа дітей цього віку на дорослих майже завжди пов'язана з тим, що старші порушують межі особистісного простору, роблять явним для інших їхнє «таємниче Я». Вони намагаються зберегти ці кордони і захистити цю новоутворену територію «потаємного Я».

Коли дитина приходять до школи, то в колі друзів вона може шукати і знайти тих людей, яких буде втаємничувати у свої секрети, довіряти потаємне. Секрети з однолітками це випробування дружби, довіри. Дитина починає розуміти, як глибоко ранили зрада, коли розголошуються таємниці та розбавкується інформація з щирих дружніх розмов. Це вчить дітей оцінювати справді толерантне, шанобливе ставлення членів сім'ї і друзів до світу їхніх таємниць.

Нетолерантні сімейні стосунки надають таємницям в родині маніпулятивного сенсу. Варто не тільки бути терпимим до таємниць близької людини, а також поважати самого себе, як особу якій довірили таємницю. Це також означає не намагатись нав'язувати таємниці близьким людям, адже це не проста, достатньо важка ноша.

З психологічної точки зору можна погодитись з думкою Л. Толстого, що таємничість не є ознакою мудрості. За К. Роджерсом існує конгруентність дорослої людини. Вона щиро і вільно говорить про те, що переживає і як саме переживає. Це розуміння і безумовне прийняття інших людей, уміння бачити світ очима іншої людини і розуміти, чому вона бачить світ саме так, а не інакше. У цьому випадку проявом мудрості, конгруентності, толерантності є відсутність таємниць.

Толеранція в сімейних стосунках щодо таємниць може спричинити різні і навіть протилежні сценарії життя в родинах. Вона робить можливим досягнення миру в родині і сприяє заміні культури війни культурою миру. Толерантність до дітей може бути швидко зруйнована нетерпимістю з боку сімейного середовища, спричинити появу таємниць, як захисних реакцій. Толерантне ставлення з боку сім'ї до таємниць дитини, в шкільному оточенні, серед однолітків безумовно є корисним для становлення її як особистості.

Отже, толерантні стосунки в родинному колі передбачають пошану, розуміння різноманіття людського світу дорослих і дітей, способів виявлення людської індивідуальності, зокрема такого її прояву як таємниця. Терпимість може спричинити появу таємниць і шанувати їх появу у членів родини.

Кельник С. В.
студентка магістратури
Науковий керівник: Мороз О. І.
кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янука
м. Рівне, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ: ПСИХОЛОГІЧНІ АТРИБУТИ

Розвиток творчої активності – це складна динамічна система, що виявляється в прогресивних змінах особистості. Розвиток творчої активності відображається у кількісних, якісних та структурних творчих перетвореннях особистості, в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекті на основі оволодіння методами творчого здобуття знань і їх творчого використання на практиці, а також у формуванні індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності [2, с. 89].

Творча активність – це індивідуальна особливість людини, яка розкриває ефективність виконання нею творчої діяльності різного виду. Творча активність є умовою формування й розвитку творчого потенціалу особистості, а також механізмом реалізації її здібностей та засобом самоактуалізації. Вона пов'язана із здатністю до саморуку та саморозвитку, а також розглядається як здатність не лише самостійно визначати предмет діяльності, але й вирішувати, яка саме діяльність буде здійснюватись, які психічні структури розвиватимуться. Творча активність проходить через всі стадії творчого процесу та стає результатом творчої діяльності. Вона найкраще виявляється в екстремальних ситуаціях, ситуаціях успіху та свободи, тому це необхідно враховувати і намагатись застосовувати у формуванні творчої особистості. Саме творча активність спрямована на пізнання та перетворення оточуючого світу, розпочинається з активної вибірковості та цілеспрямованості сприйняття і перетворюється з чуттєвого образу в логічну думку [1, с. 29].

Юнацький вік – це період формування особистісного та професійного самовизначення особистості. Це стадія розвитку креативності, когнітивних й інтелектуальних здібностей та логічних підходів до вирішення проблемних ситуацій. В юнацькому віці формується людська особистість та розпочинаються прояви її здібностей та нахилів. Юність являється етапом перехідного стану до самостійної творчості, тому саме юнацький вік відрізняється певними психологічними особливостями розвитку творчої активності [4, с. 230].

На розвиток творчої активності в юнацькому віці впливають творчі здібності, такі як продуктивна уява, емпатія, фантазія, інтуїція, нестандартне асоціативне дивергентне мислення, але буває і навпаки, завдяки творчій активності розвивається творчий потенціал особистості, відбувається реалізація особистості у творчості. Творча діяльність юнаків має чіткий напрямок на перспективний розвиток. Особистість, оцінюючи свої здібності, усвідомлює себе задіяною в певну діяльність. В процесі розвитку творчості у юнаків формується естетична свідомість, духовний світ, розвивається когнітивна сфера. Захоплюючись творчістю, особистість відчуває вплив на всі компоненти духовного світу, такі як уява, естетичне чуття та думка [3, с. 210].

Можна запевнити, що саме формування юнаком свого неповторного світу, розвиток своєї особистості є важливою особливістю творчої діяльності. Юнаки, що включені в творчу діяльність, виявляють такі компоненти особистості, як

раціональна та емоційно-чуттєва, вольова сфера, уява та підсвідомість, тобто вони здатні до сприймання творчості.

Отож, розвиток творчої активності в юнацькому віці здійснюється в процесі її цілеспрямованої діяльності, тому необхідно забезпечити необхідні умови розвитку творчого потенціалу, а також, проводити психологічні тренінги і корекційно-розвиваючі методики для того, щоб підвищити рівень творчості юнаків.

Для вивчення психологічних особливостей розвитку творчої активності в юнацькому віці нами був здійснений відбір традиційних методик, які представлені зокрема такими: опитувальник особистісної схильності до творчості за Г. Девісом (у редакції Б. Пашнева); методика визначення рівня самооцінки творчого потенціалу особистості; діагностика особистісних творчих здібностей (Є.Є. Тунік); опитувальник креативності (творчого прояву) Д. Джонса; методика визначення рівня сформованості загальних творчих здібностей особистості. Дані методики є валідні та зручні у використанні. Результати проведеного дослідження в цілому підтвердили правомірність і необхідність підходу до вивчення творчості. Отримані дані є основою для подальших досліджень по даній проблемі, у тому числі переконують, що застосування цілеспрямованих корекційно-розвивальних занять ефективно впливають на підвищення творчості у юнаків.

Список літератури:

1. Кардовська І.І. Основи розвитку творчої активності особистості: семінар-тренінг / І.І. Кардовська // Психолог. Шкільний світ: Всеукраїнська газета. – Т.: Лебідь, 2010. – № 13. – 29-31 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – М.: Лебідь, 2008. – 130 с.
3. Моляко В.А. Проблеми психології творчості та розробка підходів до вивчення обдарованості / В.А. Моляко. – К.: Освіта, 2007. – 388 с.
4. Райс Ф.С. Психологія підліткового та юнацького віку / Ф.С. Райс. – П.: Книга, 2009. – 334 с.

Носулько О. В.
студентка

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

СТИЛІ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКОМ ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНОЇ АТМОСФЕРИ

На сьогоднішній день у нашій країні панує непросте соціально-економічне становище, яке, в свою чергу, справляє дуже великий негативний вплив на найменші соціальні структури суспільства – родини. Кожна сім'я зараз стикається з різними економічними, соціальними проблемами. Внаслідок цього виникають проблеми також і на психологічному рівні – внутрішньосімейні конфлікти, які негативно позначаються на кожному члені родини, особливо дітях.

Першим і важливим інститутом соціалізації для дитини є родина, тому велику роль у спілкуванні з дитиною відіграє стиль виховання.

У сучасній літературі виділяють такі стилі виховання:

- *авторитарний стиль*, якому притаманні контроль над дитиною та обмеження її самостійності;
- *ліберальний стиль*, в якому проявляються надмірна любов батьків та потурання стосовно дитини;
- *демократичний стиль*, де панують взаємоповага і підтримка, теплі та гарні стосунки між дітьми та батьками [1].

З вищезазначених стилів самим сприятливим для виховання дитини вважають демократичний, адже в ньому проявляються такі стосунки, в яких дитина може проявити себе, висловити свої думки, точку зору. Батьки, які дотримуються такого стилю виховання, дають своїй дитині можливість розвиватись як самостійній, інтелектуально багатій, фізично та психічно здоровій особистості, з високими моральними нормами. І це добре, тому що в майбутньому саме такі діти краще пристосуються до дорослого життя, ніж ті, які були виховані в авторитарному та ліберальному стилях.

Окрім наведених вище стилів виховання можна також виділити такі, як гіпопротекція, гіперпротекція, виховання у культурі хвороби, емоційне відторгнення, жорстоке ставлення, завищена моральна відповідальність, суперечливе виховання, виховання поза сім'єю (в учбовому/виховному закладі) [3].

У багатьох сім'ях батьки роблять дуже велику помилку, коли виховують дитину за типом «кумир сім'ї». Зазвичай у таких родинах виростає егоцентрична особистість, яка звикла отримувати все й одразу. Особливо добре це буде проявлятися у підлітковому віці, і перевиховати таку дитину батьки вже не зможуть, адже у пубертаті у дітей нестійка нервова система, яку можна легко травмувати. Тому не є виключенням, що після намагань перевиховати, дитина може стати неврастеніком.

Перш за все, перед батьками стоїть завдання не керувати діями, думками, вчинками своєї дитини, а лише вчасно направляти на вірний шлях, підказувати більш правильне рішення, корегувати вчинки. Також серед батьківських завдань у вихованні дитини можна виділити: культурне, естетичне, моральне, фізичне, трудове, екологічне та статеве [2].

Умови виховання досить добре впливають на уявлення дитини про себе. В свою чергу, уявлення можуть бути як адекватними, так і неадекватними. Адекватне уявлення залежить від гармонійного поєднання заохочення і покарань. Тут немає місця жорстоким покаранням і дарункам за кожне (неважливо яке) досягнення дитини. В такому вихованні дитина чує похвалу в тих випадках, коли вона їх реально заслуговує. З адекватними уявленнями проявляється і адекватна самооцінка.

Діти, в яких присутні неадекватні уявлення про себе, можуть зростати як з заниженою самооцінкою (в результаті постійних принижень, жорстокого ставлення, завищених вимог), так і завищеною (через вседозволеність, вічні подарунки, відсутність будь-яких покарань).

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що прояв будь-яких відхилень у поведінці дитини може свідчити про зниження виховної функції батьків. До даного висновку можна додати також і те, що негативного впливу на формування особистості дитини можуть завдати міжособистісні стосунки батьків. Адже дитина завжди гостро і болісно сприймає негативні відносини між батьком та матір'ю. І так як дитячий розум схильний лише до односторонніх суджень, у дитини можуть виникнути спотворені уявлення про відношення між дорослими, про ставлення до свого майбутнього партнера, про взаємовідношення в соціумі взагалі.

Для того, щоб дізнатися, чи існує певний зв'язок стилів виховання із сприйняттям дитиною внутрішньосімейної атмосфери, було проведено дослідження за допомогою

теста-опитувальника (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин) та тест «Підлітки про батьків» ADOR (автор Шафер Є., модифікований Матейчиком З. и Ржичаном П.) [4; 5]. Згідно з нашою гіпотезою, стилі виховання, поведінкові догми сім'ї, безпосередньо пов'язані зі сприйняттям дитиною внутрішньосімейної атмосфери.

До вибірки увійшли 15 підлітків віком від 14 до 16 років та 15 пар батьків. Дослідження було проведено у Червонопромінській середній загальноосвітній школі 2016 року.

Завдяки результатам дослідження, ми можемо прослідити зв'язок стилів батьківського виховання зі сприйняттям дитини внутрішньосімейної атмосфери (див. табл.).

Таблиця

Значення коефіцієнтів кореляції р-Спірмена між показниками стилів батьківського виховання та сприйняттям дитини внутрішньосімейної атмосфери

Шкали за методикою ОРО	Шкали за методикою ПОР				
	POZ (позитивний інтерес)	DIR (директивність)	HOS (ворожість)	AUT (автономність)	NED (непоследовність)
Прийняття/відштовхування	0.316	0.223	0.338**	0.251	0.247
Кооперація	0.309	0.141	-0.096	0.249	0.112
Симбіоз	0.251	0.301	0.353	0.314	0.374**
Контроль	-0.097	-0.228	0.241	0.478*	0.133
Відношення до невдач дитини	-0.06	-0.088	0.064	0.356	0.159

Примітка: ** усі коефіцієнти статистично значущі при $p < 0.05$;

* усі коефіцієнти статистично значущі при $p < 0.01$.

Нагадаємо, що опитувальник ОРО надає інформацію про 5 можливих видів батьківського ставлення до дитини.

- *Прийняття/відштовхування*: ця шкала зображує загальне емоційне прийняття або відштовхування дитини.

- *Кооперація*: дана шкала зображує, наскільки батьки прагнуть до співробітництва з дитиною, їхню зацікавленість у її справах.

- *Симбіоз*: наскільки близько батьки контактують із своєю дитиною, їхнє бажання до єднання, чи навпаки – підтримування певної дистанції між ними та підлітком.

- *Контроль*: як проявляється контроль над поведінкою дитини зі сторони батьків, наскільки вони демократичні чи авторитарні по відношенню до неї.

- *Відношення до невдач дитини*: відношення батьків стосовно здібностей дитини, до її перемог та невдач, позитивних сторін та недоліків.

Тест «Підлітки про батьків» ADOR вивчає установки, поведінку і методи виховання батьків так, як бачать їх діти в підлітковому віці. Опитувальник уміщує 5 шкал: позитивний інтерес, директивність, ворожість, автономність, непоследовність.

Зупинимось детальніше на особливостях зв'язку між досліджуваними нами явищами.

Результати за шкалою прийняття/відштовхування позитивно корелюють із показниками за шкалою ворожості ($r_s = 0.338$; при рівні значущості $p < 0.05$). У разі ворожого ставлення батька до дитини мова йде про такий несприятливий тип батьківського ставлення, як поєднання надвимогливості, орієнтованої на еталон

«ідеальної дитини. Поряд з цим, ворожий батько представляється дитині емоційно-холодним. Усе це веде до порушень взаємин між батьком і підлітком, що, в свою чергу, обумовлює підвищений рівень напруженості, нервозності та емоційної неврівноваженості. «Ворожість» матерів описується дітьми як підозріле ставлення до сімейного середовища і дистанція стосовно її членів (зокрема, дітей).

Симбіоз позитивно пов'язаний з непослідовністю ($r_s=0.374$; при рівні значущості $p<0.05$). Може бути так, що під «непослідовністю» виховної практики підлітки розуміють різку зміну стилів і виховних прийомів, що представляє собою перехід від дуже суворого до ліберального і, навпаки, перехід від психологічного прийняття дитини до емоційного її відкидання в незалежності від того, що підліток зробив або не зробив.

Також корелюють між собою результати за шкалою контролю з балами за шкалою автономності ($r_s=0.478$; при рівні значущості $p<0.01$). Автономність та контроль з боку батьків може розумітись підлітком як примушення підкорятись нормам та правилам, котрі прийняті у суспільстві і певній культурі, при цьому даючи йому право вибору.

З огляду на вищесказане, можна зробити висновок, що на сьогоднішній день підлітки добре відчують внутрішньосімейну атмосферу в родині, яка позитивно/негативно впливає на дитину, на її внутрішній світ, а можливо, й на відносини в соціумі.

Список літератури:

1. Голод С. И. Стабильность семьи / С. И. Голод. – Л: Наука, 1984. – 136 с.
2. Минияров В. М. Психология семейного воспитания / В. М. Минияров. – Воронеж, 2008. – 256 с.
3. Потапова А.В. Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II / А. В. Потапова, С. К. Нартова-Бочавер. – М.: МОСУ, 2001. – 122 с.
4. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ

Білявець С. Я.
начальник факультету охорони та захисту державного кордону
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

Необхідність оновлення методичної системи формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників обумовлена низкою чинників. По-перше, у зв'язку з інтеграцією України у європейський простір існує нагальна потреба урахування загальноєвропейських стандартів, передового зарубіжного досвіду. По-друге, участь військовослужбовців Державної прикордонної служби України в антитерористичній операції на сході нашої країни, забезпечення готовності Держприкордонслужби до охорони тимчасово неконтрольованих ділянок державного кордону після відновлення контролю над ними, підвищення рівня довіри населення до прикордонного відомства та його особового складу, а також впровадження європейських норм і стандартів у систему прикордонного контролю та удосконалення системи підготовки і комплектування обумовлюють необхідність підвищення рівня боєздатності органів і підрозділів охорони кордону, підвищення професійної компетентності персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення зазначеної проблеми свідчать про те, що дослідження зарубіжного досвіду підготовки офіцерів представлено у публікаціях А. Балендра (система освіти поліцейських службовців у Польській республіці та Румунії) [4; 5] Є. Брижатога (порівняльний аналіз формування професійної готовності офіцерів в арміях провідних країн світу) [1], О. Даниленка (особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів в навчальних закладах провідних країн НАТО) [2], О. Діденка (особливості професійної підготовки співробітників прикордонних служб США, Румунії, Польщі) [3; 4; 5], Т. Тронь (особливості професійної підготовки співробітників берегової охорони і прикордонного патруля Сполучених Штатів Америки) [3] та інших вчених і авторів. Однак, рекомендації та особливості врахування зарубіжного досвіду для удосконалення методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників не були предметом окремого дослідження.

З огляду на це метою публікації є узагальнення особливостей підготовки фахівців прикордонної служби у провідних країнах світу.

Як свідчать результати деяких публікацій, система підготовки співробітників прикордонної поліції в Німеччині багатьма фахівцями вважається найбільш ефективною і результативною. Вона передбачає навчання персоналу поліції у відомчих навчальних закладах трьох рівнів:

перший – первинна підготовка терміном 2,5 роки. Вона реалізується в школах поліції федеральних земель і включає вивчення загального, спеціалізованого та заключного курсів, а також складання іспиту на право заміщення посад молодшого начальницького складу;

другий – підготовка середнього начальницького складу терміном 3 роки. Здійснюється у вищих школах поліції федеральних земель з видачею диплома про освіту;

третій – підготовка старшого начальницького складу у Вищій поліцейській академії управління ФРН з отриманням свідоцтва (сертифіката) про вищу поліцейську управлінську освіту (термін навчання 2 роки). В академію приймають оперативних співробітників у віці до 40 років (як виняток – до 45 років), які позитивно характеризуються за місцем служби, які мають стаж роботи в поліції не менше 10-12 років, звання – не нижче головного комісара, а освіту – в обсязі вищої поліцейської школи.

Для забезпечення мобільності, що передбачена принципами Болонського процесу, викладачі приймаються в академію на конкурсній основі, працюють в ній від трьох до п'яти років, після чого направляються з підвищенням на посади в поліцейські органи. При цьому викладачами спеціальних дисциплін у Вищій поліцейській академії управління працюють досвідчені практичні працівники.

Підготовка фахівців для прикордонного відомства Німеччини здійснюється в Академії Федеральної поліції до складу якої входять 5 центрів підготовки і підвищення кваліфікації, 2 спортивні школи, навчально-тренувальний центр морської поліції, 2 школи по підготовці кінологів, центр командної підготовки персоналу вищої ланки, медична частина академії, яка паралельно використовується для медичної підготовки поліцейських.

Комплектування правоохоронних структур, які виконують завдання з охорони державного кордону США здійснюється на професійній основі у Федеральному правоохоронному навчальному центрі (FLETC) США. Він слугує міжвідомчою правоохоронною, навчальною установою для більш ніж 85 Федеральних агенцій. Навчальний центр, також готує державних службовців для місцевих та міжнародних правоохоронних агенцій. Штаб-квартира, та основна навчальна база Центру розміщена в місті Глінко. Цей навчальний центр відповідає за розробку та впровадження програм підготовки персоналу в міжнародних правоохоронних академіях в Гапоні, Ботсвані, Угорщині і Таїланді. Одним з основних напрямків навчальної діяльності цього навчального закладу є застосування дистанційного навчання за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, що дозволяє суттєво розширити коло тих хто навчається. Ці методи використовуються, коли навчальні програми не вимагають спеціальних методик викладання и (або) коли визначено точне місце розташування слухачів, що мають технічну можливість бути залученими до навчального процесу. Додатково, FLETC шукає і розвиває альтернативні навчальні технології, особливо комп'ютерні симулятори і моделювання, збільшуючи існуючі методики викладання..

Під час підготовки інструкторів особлива увага звертається на вміння застосовувати інтерактивні методи навчання (рольові ігри, практичні вправи, групова робота), набуття практичних навиків презентації, управління аудиторією, комунікацію тощо. При цьому, наприклад, лекція не є пріоритетною, оскільки вважається, що відсоток засвоєння матеріалу під час такого заняття дуже низький. Тому основою є практичні заняття, а лекції проводять в інтерактивному режимі.

Цікавою особливістю проведення практичних занять є постійна участь у них акторів, яких до Центру запрошують постійно. Трапляється, що під час підготовки їх

навіть більше ніж слухачів. Артисти професійно грають ролі порушників, злочинців, жертв, свідків тощо.

Таким чином, оновлення методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників має відбуватися з урахуванням загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців правоохоронних органів, передового зарубіжного досвіду, впровадження сучасних освітніх технологій. Під час професійної підготовки у ВНЗ потрібно створити умови для високого рівня пізнавальної активності курсантів і слухачів у ВНЗ. Для цього доцільно використовувати можливості міждисциплінарних зв'язків, забезпечити засвоєння практичних навичок професійної діяльності в обстановці, що є максимально наближено до реальної з використанням комплексних ситуацій. Крім того, важливе значення має періодична перепідготовка викладацького складу в реальних умовах оперативно-службової діяльності.

Перспективи подальших розвідок полягають у необхідності критичного аналізу традиційної системи підготовки курсантів і слухачів прикордонного відомства та обґрунтуванні нових підходів до розробки методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням існуючих викликів і загроз.

Список літератури:

1. Брижатиї Є. І. Порівняльний аналіз формування професійної готовності офіцерів в арміях провідних країн світу / Є. І. Брижатиї // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 20-25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_6.

2. Даниленко О. Б. Особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів в навчальних закладах провідних країн НАТО / О. Б. Даниленко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2015. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_6.

3. Діденко О.В., Соляр Т.В. Особливості професійної підготовки співробітників Берегової охорони і Прикордонного патруля Сполучених Штатів Америки / О.В. Діденко, Т.В. Соляр // Збірник наукових праць № 65. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького; [гол.ред. Потапчук Є.М.]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 116-121.

4. Балендр А. Ретроспективний аналіз системи освіти поліцейських службовців у польській республіці в ХХ-ХХІ століттях / Балендр А. В., Діденко О. В. // Збірник наукових праць № 63. Серія: Педагогічні та психологічні науки/ Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького; [гол.ред. Потапчук Є.М.]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 5-10.

5. Діденко О. В. Особливості відбору, підготовки та перепідготовки персоналу прикордонної поліції республіки Румунія / Діденко О. В., Балендр А. В., // Збірник наукових праць № 62. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького; [гол.ред. Потапчук Є.М.]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 66-69.

Веретільник В. В.
перший заступник ректора

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ КАФЕДР ЩОДО РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У наш час теорія тактики суттєво збагатилася досвідом бойових дій у новітніх збройних конфліктах. Істотно змінилися принципи розвитку загальновійськового бою, методи роботи командирів і штабів, управління частинами і підрозділами, ускладнилися процеси взаємодії та всебічного забезпечення, під час бойових дій виникло чимало нових, нетрадиційних форм і способів тактичних дій. Окрім того, «гібридна» війна на сході України, інші загрози її територіальній цілісності, незалежності та існуванню, небезпека сепаратизму, міжнародний тероризм, активізація контрабанди зброї та засобів терору, наркобізнесу, нелегальної міграції, а також загроза незаконного розповсюдження зброї масового ураження зумовили необхідність посилення військового компонента в системі безпеки державного кордону. Зазначені обставини суттєво змінили обсяг завдань, що їх повинні виконувати офіцери-прикордонники, та вимоги щодо сформованості у них військово-спеціальної компетентності.

На сьогодні дослідження проблеми розвитку військово-спеціальної компетентності здійснюються за декількома напрямками, зокрема розгляд окремих складових військово-спеціальної компетентності офіцера-прикордонника (В. Назаренко, М. Тарнавський, О. Торічний, В. Уліч, Н. Черноусенко та ін.), особливостей формування професійної компетентності в системі магістерської підготовки (О. Балагур, О. Луцький, Р. Мішенюк, В. Собко та ін.), дослідження особливостей розвитку тактики на основі досвіду локальних воєн і збройних конфліктів, специфіки навчання офіцерів військово-спеціальних дисциплін загалом (В. Дзюба, В. Зелений, А. Каленський, С. Мірошніков, М. Нецадим, М. Ніколайчук, С. Полторак, В. Серета, В. Чорноморець, С. Шворов та ін.) та щодо роботи командирів прикордонних підрозділів при веденні бою (В. Баратюк, С. Каштелян, А. Мисик, О. Ставицький та ін.) [1]. Однак, незважаючи на це, комплексного дослідження з проблем розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону у процесі фахової підготовки в магістратурі з урахуванням досвіду ведення бойових дій в сучасних умовах на сьогодні немає, не розроблено й цілісного науково-методичного забезпечення розвитку професійної компетентності в умовах посилення військової компоненти системи захисту державного кордону.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників у процесі магістерської підготовки та результати експериментальної роботи щодо розвитку цієї професійно важливої властивості дозволили обґрунтувати низку методичних рекомендацій. Насамперед важливо вказати на те, що для розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників відповідно до вимог компетентнісного підходу зміст освіти необхідно розглядати як педагогічно адаптований соціальний досвід фахівця. У

змісті підготовки офіцерів-прикордонників на магістратурі важливо врахувати зміни у політичній ситуації, зростання нових викликів прикордонній безпеці, приділивши більше уваги військовій компоненті діяльності прикордонного відомства. У змісті навчальних дисциплін, що їх вивчають офіцери на магістратурі, у більш розширеному вигляді, ніж раніше, необхідно відобразити особливості організації прикордонних операцій у сучасний період, а також практичних навичок організації дій прикордонних підрозділів в особливий період та при проведенні спецоперацій.

З урахуванням того, що на сьогодні змінилися пріоритети у системі охорони державного кордону, першочергового значення для офіцерів-прикордонників – керівників органів охорони державного кордону набуває необхідність діяти в умовах особливого періоду. Відповідно до цього у змісті спеціальних навчальних дисциплін необхідно ввести питання щодо специфіки діяльності та правил поведінки у зоні АТО, особливостей організації служби в умовах постійної загрози життю, відповідальності за зброю та боєприпаси, близькості районів виконання завдань до мирних населених пунктів. Особливу увагу слід приділити ознайомленню офіцерів з такою дією пошуку, ліквідації (знищення) диверсійно-розвідувальних груп.

Важливе значення для розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників мають такі складові педагогічної системи, як методи навчання, особливо моделювання та вирішення практичних ситуацій майбутньої професійної діяльності на засадах проблемності. Ці методи допомагають відпрацьовувати в суб'єктів навчання здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у складних ситуаціях професійної діяльності. Значення цих методів навчання обумовлене особливостями управлінської діяльності офіцерів-прикордонників, так як вони як керівники органів охорони державного кордону повинні вирішувати багато проблемних завдань з організації охорони державного кордону в особливий період та при проведенні спецоперацій, налагодження організації та взаємодії прикордонних підрозділів [2].

Головним дидактичним засобом професійної підготовки фахівців управлінської ланки слід вважати вирішення тактичних завдань. При виборі змісту завдань необхідно враховувати узагальнення бойового досвіду дій прикордонних підрозділів та суміжних силових структур у районах бойових дій на східних кордонах, позитивні приклади організації та виконання завдань з протидії ворожим розвідувально-диверсійним групам. У навчальних завданнях важливо комбінувати різноаспектні змодельовані ситуації, наближені до сучасних умов виконання оперативно-службових завдань прикордонними підрозділами, зокрема щодо тактики дій пошуку, ліквідації (знищення) диверсійно-розвідувальних груп з використанням досвіду практики спеціальних дій військовослужбовців підрозділів спеціального призначення НГУ і МВСУ та введення практичних занять з бойовою стрільбою й відпрацюванням окремих тактичних епізодів для всього персоналу.

Особливе значення при вивченні особливостей військово-спеціальної діяльності, управління тактичними діями прикордонних підрозділів мають ділові ігри. Ділова гра – це форма і метод навчання, в якій моделюються предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності. Ділова гра призначена для відпрацювання професійних умінь і навичок прийняття управлінських рішень, пов'язаних з організацією та веденням оперативно-службових (бойових) дій. **Саме ділова гра дозволяє відтворювати предметний і соціальний зміст професійної діяльності, моделювати основні умови і системи відносин, характерні для управлінської діяльності.** Ділова гра є найбільш масштабним заходом підготовки фахівців органів управління, тому що вони дозволяють практично опрацьовувати всі питання щодо організації оперативно-службової діяльності та управління органами (підрозділами) в особливий період та при проведенні спецоперацій [3].

Для розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників важливе значення має належна організація самоосвіти та самостійної роботи офіцерів. Головне полягає в тому, щоб привити офіцеру прагнення до безперервної самоосвіти, до постійного пошуку інформації, виробити у нього уміння самостійно здобувати нові знання. Для належної організації самоосвітньої діяльності офіцерів-прикордонників у процесі навчання у магістратурі необхідно насамперед зацікавлювати їх у саморозвитку, розвивати уміння працювати з інформацією та самостійно приймати необхідні управлінські рішення. Включення самоосвіти у навчальний процес має передбачати послідовне навчання певних видів і прийомів самостійної роботи із збільшенням ступеня самостійності як на навчальних заняттях, так і при організації роботи на самопідготовці. Велику увагу слід звернути на методичне забезпечення самосвітньої пізнавальної діяльності офіцерів. Зміст навчально-методичного забезпечення повинен охоплювати інформаційний матеріал і комплекс навчальних завдань. Важливо пропонувати такі завдання, виконання яких потребує нешаблонних рішень, уміння застосовувати знання й уміння в новій ситуації, творчого підходу.

Загалом методичні рекомендації щодо розвитку в офіцерів-прикордонників військово-спеціальної компетентності повинні допомогти викладачам більш ефективно організувати професійну підготовку офіцерів-прикордонників.

Список літератури:

1. Навчання підрозділів діям у бою : навч. посіб. для слухачів, курсантів та студ. вищ. навч. закл. / В. М. Дзюба, В. І. Зелений, О. В. Іваненко [та ін.]. – К. : ВАЛИВОДА А. В., 2011. – 214 с.
2. Організація роботи з особовим складом прикордонної комендатури, прикордонної застави, відділення прикордонного контролю : навч.-метод. посіб. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 104 с.
3. Підготовка і проведення ділових ігор та управлінських тренінгів в органах управління Державної прикордонної служби України : навч. пос. / Ю. В. Потомський, А. Б. Мисик, В. В. Залож та ін. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 128 с.

Годонюк В. С.
аспірант

Київський національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ НА ПОВЕДІНКУ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглянемо три основні стратегії самоствердження дитини дошкільного віку:

1) Асертивна (впевнена) стратегія самоствердження, містить у собі пізнавальний аспект. Дитина, якій властива така поведінка, відзначається комунікабельністю, щирістю, позитивним ставленням до себе та оточуючих, прагненням до знань та самостійністю. Вона охоче допомагає іншим, воліє бути корисною, легко

адаптується до нових умов, вихователь часто орієнтується на неї та дає їй різноманітні доручення у групі.

2) Невпевнена стратегія, головним є – захисний аспект. Дитина прагне закритись від дії зовнішнього світу, їй дуже цікаво те, що відбувається назовні, проте страх бути скривдженою переважає і тому її часто вважають безініціативною. Страх невдачі змушує її сидіти на лаві запасних, вона близько до серця сприймає різноманітні події, тривожна, вразлива, плаксива, беззахисна, недовірлива, сором'язлива, непримітна у колективі, боїться брати на себе відповідальність, бути у центрі уваги.

3) Агресивна стратегія – демонстративний аспект. Дошкільник занадто високої думки про себе, звик, що оточуючі виконують усі його примхи, захоплюються ним. Він прагне будь що звернути на себе увагу оточуючих, бути лідером, домінувати над іншими, управляти ними, підпорядковувати їх власним бажанням, вважає, що увесь світ обертається навколо його особистості, говорять голосно, поводяться та вдягаються демонстративно, вдаються до навмисного порушення поведінкових норм, проявляє жадібність та агресію по відношенню до інших.

Під час проведення емпіричного дослідження у ДНЗ № 72 м. Вінниці, ми висунули гіпотезу про те, що стиль педагогічного спілкування вихователів значним чином впливає на поведінку самоствердження дитини дошкільного віку. Нами було проведено анкетування батьків та вихователів з метою виявлення їх основного стилю спілкування з дитиною. На основі отриманих даних ми встановили, що 60% вихователів використовують демократичний стиль взаємин з дітьми, 30% – авторитарний і 10% – ліберальний.

Спостереження за спортивними змаганнями, які проводились у дитячому садку, виявило, що діти у команді №1 під керівництвом авторитарного вихователя, були пасивними та менш життєрадісною ніж їх супротивники: вони вболівали кожний сам за себе, командний дух був відсутній. Дошкільники почували себе ніяково, були драгівливими, прискіпливими до опонентів, ображались на них за те, що ніби у тих було більше виступів ніж у їхньої команди, сварилися між собою.

Команда №2, вихователь котрої застосовує демократичний стиль спілкування, помітно вирізнялася з-поміж інших своєю дружністю, співпереживанням, бажанням допомогти одне одному, жвавістю, енергійністю, позитивним настроєм та радістю від подій, що відбуваються навколо. Діти охоче допомагали одне одному, дружньо ставились до супротивників, охоче розповідали психологу про себе та власних товаришів.

Керівником команди №3 була вихователька, яка дотримується ліберального спілкування у групі. Дошкільники, відчуваючи вседозволеність наставника, поводити себе гамірно, не виховано, між ними часто виникали суперечки, сутички та конфлікти, більшість з них прагнули бути у центрі уваги, домінувати над оточуючими, поводитися демонстративно, не звертали увагу на зауваження дорослих. Їх поведінка була егоцентричною, вони не співпереживали своїм товаришам по команді, багато відволікалися, порушували поведінку та заважали оточуючим, а вихователь виглядала розгубленою та виснаженою.

Під час спостереження за діяльністю авторитарного вихователя, нами було відзначено те, що дошкільники перебували під певним психологічним тиском наставника. Переважна більшість дітей у групі були заляканими, безініціативними, пасивними, зневіреними у власних силах. Вони не охоче відвідували власну групу у дитячому садку, були не достатньо комунікативними та життєрадісними, важко адаптувалися до нових умов.

У групі, де використовувався демократичний стиль, дошкільники із задоволенням відвідували групу дитячого закладу, мали гарні дружні відносини між собою,

поважали вихователя, були мотивованими та зацікавленими у навчанні, ініціативні. Вихователька почувалася бадьоро, перебувала у гарному настрої, була енергійною та бадьорою, впевненою у собі, досвідченою та працьовитою, генерувала цікаві ідеї стосовно покращення організації учбового процесу для дошкільників.

Ліберальне стиль спілкування породжує у дітей бажання маніпулювати дорослим, вимагати від нього задоволення власних потреб та забаганок. Егоцентризм їхньої поведінки значним чином ускладнював та уповільнював учбовий процес у групі, кожен намагався звернути на себе увагу оточуючих. У групі часто лунав плач, істерики та гамір. Діти були не організованими, не слухняними, виховательці з ними було дуже важко впоратись, вона виглядала роздратованою, виснаженою та засмученою.

Отже, виходячи з результатів нашого дослідження, ми зробили висновок про те, що демократичний стиль спілкування вихователя з дітьми сприяє формуванню у них впевненої (асертивної) поведінки самоствердження, що супроводжується проявом чуйності та емпатії дітей по відношенню одне до одного, їх життєрадісності, бажанню допомагати оточуючим, бути корисними. Авторитарний стиль – невпевненій стратегії самоствердження, а ліберальний – агресивному самоствердженню.

Список літератури:

1. Альберти Р. Е. Умейте постоять за себя. Ключ к самоутверждающему поведению / Р. Е. Альберти, М. Л. Эммонс. – М., 2008. – 187 с.
2. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Спб., Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 144 с.
3. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – Санкт-Петербург: Алетей, 2000.
4. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е международное издание. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 640 с.

Грицук О. В.
доцент кафедри психології та педагогіки

Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Бахмут, Донецька область, Україна

Грицук В. Ю.
студент

Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Виховання як сфера суспільного життя, провідна функція людського суспільства є одним з основних форм прояву життєдіяльності суспільства. Завдяки вихованню поглиблюється свідомість суспільства, розвиваються задатки та здібності кожної особистості, формується духовний потенціал народу. Виховання допомагає молодому поколінню наслідувати національні традиції, зберігати культурно-історичне надбання нації.

Згідно з Конституцією України, Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (№347 від 17.04.2002 р.), Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (№1697 від 15.09.1999 р.) одним із пріоритетних завдань вищої освіти є патріотичне виховання молодого покоління.

На сьогодні, в умовах боротьби України за незалежність, територіальну цілісність, у закладах освіти патріотичному вихованню приділяється особлива увага. Навчальний заклад має стати для молоді людини осередком становлення громадянина України, патріота, готового розбудувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову державу, сприяти єднанню українського народу та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

Патріотизм як складова національної самосвідомості народу формується в процесі навчання, соціалізації і виховання особистості. Це відчуття виникає і розвивається в процесі відносин у різних сферах соціального життя і видах колективної творчої діяльності.

Серед завдань патріотичного виховання студентської молоді в навчальному закладі виділяють наступні:

- виховання поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- формування етнічної та національної самосвідомості, любові до рідної землі, держави, родини, народу;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- формування мовної культури.

Ефективність патріотичного виховання залежить від реалізації діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів [1]. Особистість громадянина-патріота

формується, якщо він бере участь в діяльності, в якій апробуються на практиці громадянські цінності. Необхідно, щоб ця діяльність визивала емоційний відклик у його почуттях, відповідала його потребам та інтересам.

Міцна нація починається з міцної родини, тому виховувати патріотичні почуття викладачу необхідно з обговорення зі студентами психологічних аспектів сутності родини та її місця в житті особистості. Саме з родини починається життя людини, відбувається формування її як громадянина. Родина є найстародавнішим соціальним інститутом, в якому відбувається первинна соціалізація особистості.

У патріотичному вихованні в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси студента, його потреби та можливості, права і суверенітет. Лише через взаємодію усіх учасників виховного процесу (особистість – культура – історія – освіта – суспільство – держава) можна реалізувати модель виховання громадянина-патріота.

Навчальним закладам необхідно приділяти увагу налагодженню партнерських стосунків між вищою школою й усіма ресурсами, що існують у громаді: зміцненню родини та взаємин між членами громади, розвитку молодіжного руху, участі студентів у молодіжних громадських організаціях, у заходах, що спрямовані на реставрацію та відновлення пам'яток історії, культури та архітектури, налагодженню співпраці з органами виконавчої влади, закладами культури і освіти з метою пропаганди кращих здобутків українського суспільства.

Оскільки вищий навчальний заклад став центром розвитку не тільки науки і освіти, але й культури молодого покоління, одним із завдань, що виконує виш, є збереження й примноження наукових, моральних, культурних і громадянських цінностей суспільства, а також їх закріплення в системі ціннісних орієнтацій студентів [2]. Ця робота включає наступні напрямки:

- змістовий напрямок, що передбачає формування системи знань у галузі громадянських і патріотичних цінностей;
- діяльнісний напрямок, спрямований на формування практичних умінь і навичок з організації та проведення державних свят і заходів;
- особистісний напрямок, що містить завдання з формування емоційно-ціннісного відношення до проявів патріотизму, громадянської позиції.

У виховній роботі зі студентами необхідно враховувати усі ці напрямки, оскільки почуття патріотизму виникає в емоційно-почуттєвій сфері особистості, через механізм самоідентифікації закріплюється у діяльності та усвідомлюється й набуває змісту поступово, завдяки організації та виконанню суспільно-корисної діяльності.

Ефективність патріотичного виховання студентської молоді значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, методів та форм його організації. Доцільно використовувати активні методи виховання: соціально-проектну діяльність, ситуаційно-рольові ігри, екскурсії до музеїв, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, семінари-практикуми, «круглі столи», конференції, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій та ситуацій успіху, аналіз конфліктів та моделей стилів поведінки. Їх використання ґрунтується на демократичному стилі взаємодії, сприяє формуванню у студентів критичного мислення, ініціативи й творчості.

Результатом патріотичного виховання студентської молоді має бути сформоване у неї почуття патріотизму, прояв любові до свого народу, поваги до українських традицій, відчуття своєї належності до України, усвідомлення спільності власної долі з долею Батьківщини, володіння українською мовою.

Одним з показників сформованої національної свідомості студентів є розвиток рефлексивних процесів. Рефлексія є зверненням уваги особистості студента на самого себе і на продукти власної активності [3]. Вона орієнтована на осмислення власних дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в

суспільстві. Патріотичні відчуття можуть бути сформовані і закріплені на емоційному, чуттєвому, когнітивному та поведінковому рівнях.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К. : Світ виховання, 2007. – 39 с.

2. Бирюкова Н. А. Особенности реализации функций классического университета в современных условиях / Н. А. Бирюкова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3 (67). – Т. 2. – С. 33–39.

3. Прасол Д. В. Психологічні аспекти патріотичного виховання молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах / Д. В. Прасол // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – №2. — С. 148-151.

Желавська Н. В.

старший викладач

кафедри економіки підприємництва та менеджменту

Університет економіки і підприємництва

м. Хмельницький, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ДО РОБОТИ В РОЗДРІБНИХ ТОРГОВЕЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Необхідність у підготовці майбутніх фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах обумовлена низкою чинників, основними з яких є ринкова глобалізація, активне входження України до міжнародної сфери ділових стосунків і освітнього простору, а також те, що роздрібні торговельні мережі є на сьогодні прогресивною формою організації торговельного бізнесу в Україні. Посилюють актуальність теми і суперечності між зростаючою потребою суспільства у фахівцях з менеджменту для діяльності в роздрібних торговельних мережах і недостатнім рівнем їх професійної підготовки; між рівнем теоретичного опрацювання проблем підготовки менеджерів і нерозробленістю технології підготовки менеджерів роздрібних торговельних мереж; між необхідністю удосконалення процесу підготовки менеджерів у роздрібних торговельних мережах та недостатньою розробленістю науково-теоретичних та методичних основ розв'язання цієї проблеми.

Результати аналізу досліджень і публікацій, в яких розглядаються окремі аспекти анонсованої проблеми, дозволяють стверджувати, що проблема підготовки майбутніх фахівців менеджменту є предметом уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Однак, що стосується підготовки майбутніх фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах слід зазначити, що цей аспект не був предметом окремого наукового дослідження. Поза увагою науковців залишилося обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах, а також визначення методів і засобів підготовки фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах, оскільки цей вид діяльності має низку специфічних особливостей.

Підготовка майбутніх менеджерів до діяльності в роздрібних торговельних мережах є складним освітнім процесом, на який впливають різні чинники. Серед них варто вказати на вплив євроінтеграційних процесів, що обумовлюють необхідність поліпшення якості підготовки фахівців відповідно до європейських вимог надання освітніх послуг; стрімкий розвиток виробничих технологій, для впровадження яких слід підготувати сучасних менеджерів, що вміють організувати бізнес, запустити мережевий маркетинг та мотивувати виробничі колективи на досягнення успіху; гостра криза в соціально-економічній сфері, подолання наслідків якої також потребує грамотних управлінців [1].

Ключовим результатом професійної підготовки майбутніх менеджерів до роботи в торговельних мережах є сформована готовність до цього виду діяльності. Це готовність охоплює здатність фахівця виконувати управлінські операції та функції на основі засвоєних теоретичних знань відповідно до цілей, змісту й засобів зазначеної діяльності, усталені мотиви ефективною, свідомою управлінською діяльністю, сформовані емоційно-вольові якості, інноваційну спрямованість та набутий практичний досвід, що забезпечує створення, використання та розповсюдження інновацій у галузі управління торговельними мережами [2].

Результати аналізу наукових джерел, а також вимог освітніх стандартів, освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців менеджменту дозволяють зробити висновок, що забезпечити сьогодні високу ефективність діяльності у галузі управління торговельними мережами може фахівець, який володіє відповідними професійними якостями, інтегрованими управлінськими навичками. У першу чергу це адаптаційна мобільність, здатність до творчості (креативність), стійке прагнення до поглиблення й оновлення знань, ініціативність, нетерпиме ставлення до консервативних проявів, бажання вчити інших, прагнення якісних змін в організації і в змісті своєї діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення до нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість. Для менеджера у галузі управління торговельними мережами важливими якостями є комунікабельність, товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе зі сторони, слухати, розуміти і переконувати людей, уміння подивитись на конфліктну ситуацію очима співрозмовника. Це висуває до менеджера також вимогу володіти переконливим мислემовленням, тобто належною риторичною культурою [3].

Оскільки робота менеджера пов'язана із взаємодією з людьми, то для діяльності у сфері торгівлі особливе значення має стресостійкість, самовладання і ясність мислення при прийнятті рішень, володіння навичками саморегуляції стану, здатність до інтелектуального й емоційного захисту в проблемних ситуаціях.

Крім того, менеджеру в галузі управління торговельними мережами потрібно володіти комерційним типом мислення, основою якого є уміння прибутково вести справи, а також самостійність економічної поведінки, висока відповідальність перед споживачами, належний контроль за якістю і ціною вироблених товарів, послуг; ретельний економічний розрахунок, постійне порівняння витрат і результатів із відповідними показниками конкурентів [4].

Сучасні ВНЗ, у яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців менеджменту, намагаються створити сприятливі умови для формування й становлення студентів як майбутніх професіоналів, їх особистісної самореалізації. Вирішення цього завдання можливе за умови підготовки таких менеджерів, які мають ґрунтовні знання, розвинені професійні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, творче мислення, володіють навичками самонавчання, самовдосконалення, тобто підготовлені або готові до професійної діяльності. Такий підхід, відповідно до якого метою і результатом професійної підготовки у ВНЗ є

готовність до професійної діяльності, є усталеним. Однак, у сучасних дослідженнях для характеристики професійної діяльності досить широко використовують і компетентнісний підхід, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього фахівця на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, що визначає здатність вирішувати професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і схильностей особистості [5].

За таких умов професійна підготовка менеджерів має бути спрямована на формування не лише базових управлінських навичок (комунікативних, адаптаційно-мобілізуємих, комерційно-домінантних) [4, с. 94], а й професійної компетентності, яка дає можливість належним чином виконувати певну діяльність. При цьому мова йде не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про таку властивість, яка дозволяє людині виконувати діяльність загалом. З огляду на це видається досить проблемним визначення змісту професійної компетентності, а також відповідної підготовки фахівців менеджменту, які навчаються у ВНЗ і готуються до роботи в роздрібних торговельних мережах.

Отже, проблема підготовки майбутніх фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах потребує уваги та розв'язання. Попри досить значну кількість наукових праць та публікацій, пов'язаних з цією проблемою, не дослідженими залишаються питання щодо обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах, визначення змісту підготовки цих фахівців відповідно до особливостей функцій та завдань, які покладаються на менеджерів у сучасних умовах. Крім того, потребує уваги питання визначення методів і засобів підготовки фахівців менеджменту до роботи в роздрібних торговельних мережах, оскільки цей вид діяльності має низку специфічних особливостей.

Список літератури:

1. Гінсіровська І. Р. Технологія підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах [Електронний ресурс] / І. Р. Гінсіровська // «Young Scientist», № 3 (30) march, 2016. – Режим доступу: file:///C:/Users/Admin/Downloads/molv_2016_3_88.pdf.

2. Тарасюк М. В. Управління торговельними мережами: сутність та особливості [Електронний ресурс] / Тарасюк М. В. // – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/en_em/2008_5_2/Zbirnik_EM_08_2_239.pdf.

3. Залюбівська О. Б. Педагогічні умови формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів / О. Б. Залюбівська, О. В. Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України . – 2015. – Вип. 2. – Режим доступу: <http://www.irbis-nbu.gov.ua>.

4. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності [Електронний ресурс] / – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/npo/2002_1/Volkova.pdf.

5. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. В. Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України . – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Vnadps_2014_3_6%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Vnadps_2014_3_6%20(5).pdf).

Лялюк Г. М.
доцент кафедри психології
Лялюк Ю. Р.
студент магістратури

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Сучасна система освіти України ставить на меті підготовку високоосвічених, усебічно розвинених спеціалістів. Підготовка кваліфікованого фахівця передбачає не лише оволодіння студентами необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й професійно значущими особистісними якостями, які сприятимуть успішній адаптації до майбутньої професійної діяльності, набуттю соціальної та особистісної зрілості, професійному та особистісному самовдосконаленню. Навчання у вищому навчальному закладі є одним із важливих періодів становлення особистості майбутнього фахівця, під час якого відбувається становлення його професійної ідентичності. Професійна ідентичність, є одним з провідних критеріїв становлення професіонала та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Тому, очевидно, що даному аспектові має приділятися значна увага у процесі професійної підготовки фахівців.

Проблема професійної ідентичності полягає в тому, що вона безпосередньо стосується таких важливих для сучасної людини проблем, як професійне зростання, духовність, самопізнання і самовдосконалення у професійній діяльності, що є важливим не лише для окремо взятої людини, а й для суспільства в цілому.

До проблематики професійної ідентичності звернені роботи О.П.Єрмолаєвої, Г.В.Гарбузової, А.М.Лукіячук, Л.Б.Шнейдер., А.М. Лукіячук, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, Є.В. Чорний, А.А. Шатохін, Л.Б. Шнейдер та ін.

Попри доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень професійної ідентичності, зазначимо, що власне проблема професійної ідентичності потребує подальшого вивчення. Неузгодженими залишаються погляди на структуру професійної ідентичності майбутніх спеціалістів, взаємозв'язок професійної ідентичності й ідентичності соціальної. Потребують дослідження особливості динаміки становлення професійної ідентичності в процесі професійного становлення особистості.

В сучасних дослідженнях професійна ідентичність розглядається як феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність, який має розвиток у процесі професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також обумовлює розвиток рефлексії.

Н.Л. Іванова [2] професійну ідентичність розглядає, як інтегративне поняття в якому мають прояв когнітивний, мотиваційний та ціннісні характеристики особистості, які забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та в широкому соціальному оточенні, які дозволять більш повно реалізовувати особистісний потенціал в професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та намічати перспективи розвитку фахівця.

Так, згідно визначення А.М. Лукіячук [5], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності та впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

Ю.П. Поваренков [7], у межах концепції професійного розвитку аналізує професійну ідентичність як: 1) провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; 2) емоційний стан, в якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху; він виникає на основі ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала; 3) підструктура суб'єкта, професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованого на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

Вузьке і широке тлумачення професійної ідентичності дають Г. Ложкін та Н. Волянюк. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається ними як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. В широкому сенсі професійна ідентичність є поняттям, у котрому формовиявляються концептуальні уявлення людини про її місце в професійній групі чи спільноті; ці уявлення супроводжуються певними ціннісними і мотиваційними орієнтаціями [4, с. 123].

Питаннями становлення професійної ідентичності студентів вузів займалися Н.В. Антонова, Г.В. Гарбузова, О.П. Єрмолаєва, Н.Л. Іванова, М.В. Кліщєвська, Д.О. Леонтєв, Ю.П. Поваренков, У.С. Родигіна, В.Ф. Сафін, Л.Б. Шнейдер та ін. Професійну ідентичність студента У.С. Родигіна, визначає як результат цілеспрямованої активності суб'єкта у межах учбово-професійної діяльності, яка характеризується значущістю для студентів професії як засобу задоволення своїх потреб; це єдність уявлень про самого себе, емоційних переживань та усвідомленої активності, які пов'язані з отриманням професії, на основі яких з'являється почуття тотожності з самим собою як майбутнім фахівцем [8, с. 40].

Психологічними особливостями професійної ідентичності студентів на думку дослідниці є: 1) професійна ідентичність студентів має діяльнісний характер; 2) професійна ідентичність студентів має імовірнісний характер; 3) професійна ідентичність студентів має нерівномірний розвиток; 4) професійна ідентичність студентів має індивідуальний характер розвитку; 5) професійну ідентичність студентів можливо розвивати за допомогою механізмів ідентифікації та рефлексії; 6) професійна ідентичність студентів може бути активізована за допомогою спеціальних розвиваючих завдань.

Розвиток професійної ідентичності, на думку Н. Жігінас [3], може відбуватися у таких напрямках: 1) розвиток потреб і інтересів; 2) формування домагань особистості у плані визначення того ким та яким людина себе бачить; 3) відбувається все більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб.

Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми професійної ідентичності дозволив сформулювати деякі висновки: професійна ідентичність є необхідним компонентом особистісної ідентичності загалом; відтак становлення професійної ідентичності студента в процесі усвідомлення особистісного досвіду; професійна ідентичність виконує функції, пов'язані із адаптацією в професійній спільноті, структуруванням професійного досвіду, прогнозуванням перспектив професійної діяльності; цілеспрямована система формувальних заходів, спрямованих на розвиток особистісної рефлексії студентів, сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.

2. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89.
3. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Н. Жигинас // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 121–122.
4. Ложкін Г., Воляннюк Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта/ Г. Ложкін, Н. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2008.– № 3. – С. 123–130.
5. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370–380.
6. Павлюк М. М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 6. – К., 2009. – С. 318–327.
7. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
8. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–48.

Мачульська Г. В.
практичний психолог

Центр функціональної психолого-педагогічної діагностики
та реабілітації дітей і підлітків
м. Сміла, Черкаська область, Україна

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ДИТИНИ

Духовність не надається людині одвічно, не успадковується, вона розвивається, в тому числі в результаті спеціально організованого педагогічного процесу, включається і оволодіває загальнолюдськими цінностями пробуджує внутрішню творчу активність, спрямовану на усвідомлення себе, сенсу свого життя та мети духовного саморозвитку як особистості.

Пробудження духовності відбувається в ранньому дитинстві, і визначну роль у її розвитку відіграє сім'я, однією з функцій якої є передача дитині духовної спадщини. Сім'я стає першим осередком духовного виховання, особливо якщо в ній зберігаються духовні цінності, в результаті чого дитина є зануреною в атмосферу духовності. Духовні ідеали, смисли та цінності, суттєво впливають на подальше духовне зростання особистості.

На жаль, сучасні батьки з певних причин не спроможні повною мірою дбати про духовний розвиток своїх дітей. Батькам бракує часу на саме виховання дітей. Увага батьків зосереджена, перш за все, на матеріальному забезпеченні сім'ї, на проблемах її виживання. Проте більшість батьків намагається приділяти належну увагу формуванню вищих, духовних потреб дітей. Діти разом з батьками відвідують театри, виставки, церкву. Відбувається живе спілкування в сім'ї, внаслідок чого духовний потенціал родинного виховання суттєво зростає. Для кожної сім'ї

характерним є свій тип стосунків, стиль спілкування, мікроклімат, який може бути сприятливим для формування духовності дитини.

Доброзичлива домашня атмосфера, пронизана щирістю, взаєморозумінням, становить надійне підґрунтя для розвитку духовності дитини.

Позитивні приклади героїв, які звеличують ідеали мудрості, потягу до знань, вчать дружбі, добру, справедливості, чесності та іншим чеснотам дітей повинні супроводжувати їх протягом життя.

Список літератури:

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144-150.

2. Кононко О. Духовність, душевність, моральність...// Дошкільне виховання. - 2004. – №4. – С. 4.

3. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 17-30.

Молнар А. О.
студентка

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м. Берегово, Закарпатська область, Україна

МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІЗНАННЯ ДІТЕЙ

«Малюнок – замінює людину, особа виражає на ньому свої думки, почуття, фантазію» – пише Гарді Іштван [6].

Малювання – одна з найстаріших форм людського самовираження. У процесі онтогенезу скоро з'являється як форма психомоторної активності. Психологія звернула увагу на значення дитячих малюнків у кінці 20 століття. Педагоги та батьки з інтересом спостерігають дитячі малюнки, але їхнє основне значення більше, ніж ми думали б. Малювання – один із засобів самовираження дітей. Для усного вираження своїх почуттів, емоцій, настроїв потрібен якийсь вербальний рівень. Малювання – підгрупа гри, який по суті є несвідомим зв'язком внутрішніх процесів дітей із зовнішнім світом.

Аналіз або дослідження малюнків – це розділ психології візуального вираження. Можна виділити психологічні, психіатричні, педагогічні, лікувально-педагогічні, художньо-історичні підходи.

Оскар Пфістер (1873–1956), швейцарський педагог, психолог, філософ першим використав під час терапії малювання як засіб самовираження. Завдяки його успіху й інші дослідники, психологи почали займатися цією темою. Герман, швейцарський психіатр розробив метод «тесту чорнила» з метою дослідження структури людської свідомості. Проективний тест він з великим успіхом застосував насамперед з розумово-хворими людьми. Згодом й угорські дослідники звернули увагу на значення аналізу малюнків. Першою Якоб Ірен опублікувала збірку малюнків (німецькою та французькою мовами), а в 1988 році вийшла друком розширений варіант цієї книжки угорською мовою.

Гарді Іштван психіатр, психолог, кандидат психологічних наук – видатний представник візуального вираження та дослідження динамічного малюнку. Багато психіатрів використовують його методи в процесі терапії. Вош Золтан – видатний

представник візуального вираження психології, психодіагностики, психометрії, проєктивних текстів, штучного інтелекту в психодіагностиці, а також загальної психології. Основним результатом його науково-дослідницької діяльності є модель аналізу системної конфігурації візуального вираження психології (Seven-Step Configuration Analysis, SSCA), яку розробив на основі професіонального мислення моделі штучного інтелекту. Дослідження Ваши Золтана опублікували 6 мовами, таким чином його методи використовують в різних країнах світу. У багатьох публікаціях Бергхауер-Олас Емьовки, закарпатського угорського психолога, значну роль відіграє дослідження малюнків, аналіз людської психіки, психологія розвитку, кінетичне дослідження малюнків як метод виявлення прихованих відносин спільноти. [3]

Дійшли до нас різні методи аналізу малюнків та виникали й нові. За допомогою цими методами педагоги, психологи, психіатри можуть пізнавати свідомість людини. Важливо розвивати цю галузь дослідження та використовувати різноманітні способи в різних сферах.

Неможливо використовувати в психотерапії тести-малюнки без основного знання глибокої психології. У випадку психотерапевтичних зв'язків готовий малюнок є частиною терапевтичної комунікації. За допомогою малюнка хворий, крім самовираження, спілкується з терапевтом [9]. Малюнки, які використовуються в психології та в експериментальній педагогіці треба бути спонтанними й інстинктивними. На думку Нодя Ласла, до інстинктивних малюнків у вузькому значенні належать такі, які готуються спонтанно, без зовнішнього впливу, інструкції та зразка. Ці малюнки найцінніші, бо є проявами рухів психіки та настрою. У широкому розумінні інстинктивними є й такі малюнки, які хоча готуються обмеженим втручанням дорослих, але діти малюють на основі природних психічних рухів, у процесі якого дорослі сприяють їхнє мислення. Але під словом втручання ми розуміємо, що даємо дітям тільки теми малюнку.

У 19-20 ст. дослідники почали звернути увагу на розвиток художнього вираження, і визначили основні стадії його розвитку в дітей. На підставі цього художній розвиток дітей поділяється на три основні стадії:

1. Стадія каракулів: випадкові лінії, а потім пересічені каракулі та кругові форми.

Стадія каракулів триває від 1,5–2 до 3–4 років. У цей період дитина починає ходити, лазити, бігати, таким чином одною з особливостей даної стадії є зорово-рухова координація. Малюнки спонтанні, основною метою яких є дійснення координації між візуальною і руховою активностей. На цей період нехарактерне використання кольорів, несвідомо вибирають їх. У кінці даної стадії починається символічне мислення, розвивається цілеспрямована поведінка. Предмети діти починають класифікувати за формою, кольором та розміром.

2. Стадія схематичного зображення: дитина малює людські фігури, а також схеми предметів та навколишнього середовища.

Початкові схеми та схематичне зображення становить етап зображення. Каракулі повністю зникають, а їх замінює початкове зображення. На основі цих малюнків можна визначити риси характеру, темперамент та настроїв дітей. Основний розвиток цієї стадії – поява людських фігур. Його фігура складається з двох основних частин – голови і які-небудь підпори. Такі людські фігури можуть виявлятися будь-коли у віці 4-7 років, характерне, що перед їхньою появою спостерігається якесь зниження. Тобто перед зображенням людських фігур дитина знову малює каракулі. [7]

П'ятирічні діти під впливом соціальних процесів вже знають, що невічливо голим показати себе перед іншими людьми, таким чином на їхньому малюнку вже наявні одяги. [2]

3. Натуралістична стадія – на малюнку зображено більш реалістичні деталі. Ця рання теорія виявилася узагальненою й стала основою подальших досліджень. Борт, Гудінаф, Ловенфельд, Піаже та багато інших спостерігали періодичність дитячого мистецтва, на основі якого виявилися різні теорії розвитку дитячого зображення. Сьогодні багато терапевтів використовують наприклад, періодизацію Ловенфельда для дослідження розвитку дитячого мистецтва. На думку видатного психолога, розвиток дитячого зображення є аналогічним з організацією мислення і когнітивних навичок.

Піаже виокремлює три етапи вікового розвитку. На першому етапі з'являється попит на імітацію деталей, під час якого дитина зближується до зразків інтелектуального розташування та відтворення. На другому етапі імітація стає свідомою. Нарешті, на третьому етапі дитина сама вибирає явище, яке стимулює імітацію. [5]

1. Каракулі (2-4 років): каракулі різного типу, неорганізовані, поздовжні й кільцеві лінії, які дитина повинна назвати в кінці цієї стадії.

2. Пресхематичне зображення (4-7 років): використання ранніх символів, насамперед елементарні форми людських фігур.

3. Схематична стадія (7-9 років): подальший розвиток символів, поява схем фігур, предметів, композицій, барв, а також з'являються основні лінії зображення.

4. Розгортаючий реалізм (9-11 років): розвивається використання простору та вміння зображувати природні кольори, паралельно з збільшенням негнучкості художнього зображення.

5. Псевдореалізм (11-13 років): критичний погляд зображення людських фігур та навколишнього середовища; більше деталей; подальше збільшення негнучкості художнього зображення; карикатури.

6. Стадія рішень (період статевого дозрівання): створення більш складного та детальнішого зображення. Деякі діти не досягають цього рівня, якщо не отримають належне заохочення створення. [4]

Дитина за своєю природою відкрита до краси навколишньої флори і фауни. Звертає увагу на метелика, птаха, любить кішку, зайчика, прив'язується до інших маленьких істот.

Дитячий садочок дає можливість дітям для самовираження, розкритися та показати себе через свої малюнки. Малювання, включене в повсякденній діяльності, допомагає вихователю побачити й спостерігати страх, горе, пригнічені бажання дітей. Відкриває шлях, на якому дитина без слів говорить про себе, навколишнє середовище, сім'ю та батьків. Педагог, розуміючи значення та зміст цих малюнків, зближується з дитиною, що призводить до більш динамічної діяльності.

При зображувальній діяльності дітей виокремлюються три основні мотиваційні фактори: пам'ять, уява й реальність.

Пам'ять, уява та реальність

Малювати на основі пам'яті не завжди легко. Здебільшого потрібно заохочення, щоб дитина відобразила деталі на малюнку. Деякі діти можуть реагувати на теми, які пов'язані з зображенням почуттів, вигаданих історій, а й інші не можуть створити нічого нового. А хтось потребує мало рекомендацій для створення. Слід також зазначити, що телевізор, комп'ютер, відеогри можуть зменшити творчі здібності дітей. У таких випадках допомагає, якщо дитина отримає малюнок, який потребує завершення – цим можемо зменшити її тривогу. Розвиваючі фактори впливають на вільне самовираження, наприклад: у стадії реалістичного зображення дитину дуже заважає, коли свій малюнок повністю не передає дійсність, яку хотів зображувати, але імітація перешкоджає спонтанності і самовираження. Таким чином, хоча б вміє малювати на основі пам'яті, зупинить її можливість помилитися в досконалому

зображенні. Зображення дійсності характерне для старших дітей та дорослих, вони намагаються на реалістичне зображення.

Список літератури:

1. Bessenyei Antal (1987): *Praktikus ábrázolás az óvodában*. Budapest. Tankönyvkiadó.
2. Berghauer-Olasz Emőke (2009): *Fejlődéslélektan. Módszertani segédanyag*. Ungvár. Poliprint.
3. Berghauer-Olasz Emőke (2016): *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere*. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem.
4. Cathy A. Malchiodi (1998): *Understanding Children's Drawings*. New York. Guilford Press.
5. Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest Akadémiai kiadó.
6. Hárdi István (1983): *Dinamikus rajzvizsgálat*. Budapest. Medicina.
7. Lakatos Gabriella (2011): *Gyakorlati készségek fejlesztése. Tárgy és környezetkultúra*. Babeş Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományok Kar Tanítói és Óvodapedagógus Szak.
8. Nagy László (1901): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Budapest.
9. Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Budapest. Flaccus.
10. Vass Zoltán (2011a): *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései – szemlélet és módszer*. Budapest. L'Harmattan.

Пшенична О. О.
ад'юнкт

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЗАСТОСОВУВАТИ МЕТОДИ АНАЛІЗУ РИЗИКІВ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У Стратегії розвитку Державної прикордонної служби Схваленої розпорядженням КМУ №1189-р від 23 листопада 2015 р. вказується на необхідність підвищення рівня боєздатності органів Держприкордонслужби та їх спроможності до виконання завдань із захисту державного кордону [1]. Це обумовлено появою нових видів загроз, зокрема військової агресії Російської Федерації проти України, тимчасової окупації нею території Автономної Республіки Крим, розпалювання збройного конфлікту в східних регіонах України.

Крім того, у Стратегії національної безпеки України зазначається, що розвиток Державної прикордонної служби України як правоохоронного органу спеціального призначення має забезпечити ефективну реалізацію політики безпеки у сфері захисту та охорони державного кордону України, а також охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні, у тому числі шляхом створення системи інтегрованого управління безпекою державного кордону України, удосконалення інформаційної, оперативної, технічної, фізичної складових, упровадження сучасних систем контролю та аналізу ризиків. Досягнення цієї мети можливе за умови розвитку спільних програм підготовки персоналу, запровадження

інтегрованої системи освіти із залученням викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО, ЄС, формування нової культури безпеки, яка ґрунтується на експертній оцінці ризиків і потенційних загроз [1].

Це актуалізує потребу в підготовці висококваліфікованих офіцерських кадрів, здатних приймати обґрунтовані та ефективні управлінські та професійні рішення з питань охорони державного кордону, що володіють практичними навичками щодо інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно-службової діяльності та здатні застосувати системи управління ризиками в Держприкордонслужбі України та управління службою в будь яких умовах обстановки [2]. Крім цього, випускники повинні знати порядок, основні форми та методику підготовки інформаційно-аналітичних (аналітичних) матеріалів і документів та методику проведення аналітичних досліджень; методологію та порядок запровадження аналізу ризиків у діяльність Державної прикордонної служби України; порядок проведення ідентифікації ризиків та загроз; критерії оцінки інформації та джерела інформації; принципи оцінки інформації за методом 4x4; основні прикладні програми, які застосовуються в процесі забезпечення інформаційно-аналітичної діяльності тощо. Щодо умінь, то майбутні офіцери-прикордонники повинні уміти готувати інформаційно-аналітичні (аналітичні) матеріали та документи, проводити аналітичні дослідження; застосовувати інформаційні технології в процесі інформаційно-аналітичної діяльності; проводити статистичне спостереження та готувати статистичне зведення; визначати чинники, які впливають на систему аналізу ризиків; проводити аналіз ризиків у сфері охорони державного кордону тощо.

Отже, офіцер-прикордонник повинен володіти спеціальними знаннями, вміннями, навичками і професійно-важливими якостями, які складають зміст професійної готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Проблема підготовки офіцерів прикордонного відомства неодноразово привертала увагу науковців. Зокрема у працях А. Галімова, І. Грязнова, Д. Іщенко, В. Мірошніченко, Б. Олексієнка, О. Ставицького, О. Шинкарука розглядаються різноманітні аспекти формування та розвитку професійно важливих якостей та професійної компетентності офіцерів. Шляхи підвищенні якості загальновійськової та військово-спеціальної підготовки курсантів були предметом дослідження О. Євсюкова, С. Кубіцького, А. Протасова, Е. Сарафанюка, О. Торічного. Теорію і методику організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі та особливості професійної підготовки курсантів досліджували О. Діденко, В. Бачевський, С. Будник, Н. Генералова, Ю. Дем'янюк, П. Дзюба, В. Ягупов та ін.

Важливі для розв'язання проблеми дослідження підходи щодо підвищення ефективності професійної підготовки офіцерів у вищих навчальних закладах містяться у дисертаційних дослідженнях Л. Балагур, О. Євсюкова, М. Козяра, Ю. Кузя, М. Мацишина, Р. Мішенюка, В. Родікова, О. Тогочинського та інших.

Деякі аспекти теорії та практики використання методів аналізу ризиків містяться у працях зарубіжних вчених (Дж. Джонстоун, Д. МакДауелл, Х. Мюллер, Д. Навроцкі, К. Скажинська, М. Яніцкі).

Однак комплексного дослідження з питань формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності на основі системного та компетентнісного підходів на сьогодні немає: не обґрунтовано педагогічних умов формування цієї значущої для професійної діяльності здатності офіцера під час його навчання у ВНЗ; потребують удосконалення зміст, форми і методи підготовки офіцерів до застосування методів аналізу ризиків; не визначено критеріїв та показників оцінювання професійної готовності офіцерів-прикордонників до застосування цих методів в оперативно-

службовій діяльності; потребує удосконалення науково-методичне забезпечення формування зазначеної готовності в умовах реформування ДПСУ.

Про актуальність теми свідчать і результати аналізу стану сформованості професійної готовності офіцерів до застосування методів аналізу ризиків. За даними пілотного опитування офіцерів та експертної оцінки викладацького складу кафедри прикордонної безпеки НАДПСУ лише у 54,5% респондентів ця готовність відповідає високому рівневі. Офіцери мають труднощі із застосуванням інформаційних технологій в процесі інформаційно-аналітичної діяльності; не завжди готові проводити статистичне спостереження та готувати статистичне зведення; окремі учасники опитування слабо орієнтуються у методиці визначення чинників, які впливають на систему аналізу ризиків; часто спостерігається низька якість підготовки документів з аналізу ризиків та інформаційно-аналітичних матеріалів для прийняття управлінських рішень.

Посилюють актуальність теми й суперечності, які помітні у процесі професійної підготовки офіцерів. Це, насамперед, суперечності між вимогами суспільства, що зумовлені необхідністю охорони державного кордону в сучасних умовах, до якості професійної підготовки офіцерів і неналежною методологічною та методичною базою для забезпечення цих вимог; потенційними можливостями, що їх мають сучасні ВНЗ для ефективної підготовки офіцерів до застосування методів аналізу ризиків, і недостатньою реалізацією цих можливостей на практиці; значними педагогічними резервами навчальних дисциплін бакалаврського рівня щодо формування професійної готовності офіцерів до застосування методів аналізу ризиків та потенційними можливостями щодо удосконалення форм, методів і засобів організації навчального процесу.

Таким чином, актуальність теми, її недостатня теоретична розробленість і практичне значення, необхідність подолання зазначених суперечностей потребують проведення дослідження щодо формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Список літератури:

1. Стратегія розвитку Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015 р. № 1189-р. – Режим доступу : http://dpsu.gov.ua/ua/law_base/doc-477/.
2. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ / О. В. Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України . – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Vnadps_2014_3_6%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Vnadps_2014_3_6%20(5).pdf).

Степанов С. П.
*заступник начальника факультету охорони
та захисту державного кордону
з навчальної та методичної роботи*

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна

СПЕЦІАЛЬНІ УМІННЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, НЕОБХІДНІ ДЛЯ РОБОТИ В ПУНКТАХ ПРОПУСКУ

Необхідність формування у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації стала нагальною порівняно недавно та безпосередньо пов'язана із створенням пунктів пропуску. Окремі аспекти цієї проблеми розглядали О. Кирилюк (підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю), В. Кострач (формування професійних умінь майбутніх офіцерів-психологів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін), Ю. Кузь (методика та навчання майбутніх прикордонників застосовувати автоматизовані комплекси та технічні засоби прикордонного контролю), С. Олексієнко (психологічні особливості інтерпретації невербальної поведінки особистості, яка здійснює протиправну діяльність) та ін.

На сьогодні майже кожен четвертий затриманий порушник законодавства про державний кордон використовує підроблені або чужі паспортні документи [2, с. 71]. Цей вид порушень найбільш складний для виявлення, оскільки порушники спеціально підбирають схожу за зовнішністю фотокартку в паспорті, дещо змінюють свою зовнішність. У деяких випадках остаточне рішення про належність прикордонного документа особі можна прийняти тільки після детального вивчення.

Встановлення належності паспортного документа особи – одне з найбільш складних завдань при здійсненні прикордонного контролю і вимагає від службових осіб Державної прикордонної служби України спеціальних знань, навичок та умінь ідентифікації. Зокрема офіцери повинні знати технологію виготовлення паспортних документів, основні способи поліграфічного захисту та оптично-змінними засобами, способи персоніфікації паспортних документів, особливості виготовлення та зчитування електронних документів та пластикових карток, опис паспортних документів громадян України на право перетинання державного кордону в пунктах пропуску. Важливе значення мають також знання основних способів фальсифікації документів, їх ознак та методику виявлення, а також способів проведення фото портретної ідентифікації власника документа та за відбитками нігтьових фаланг.

Головною складовою часткового процесу встановлення належності документа пред'явникові є фотопортретна ідентифікація, тобто визначення відповідності обличчя пред'явника його зображенню на фотокартці в документі. В умовах перевірки документів фотопортретна ідентифікація становить певну складність, яка обумовлюється низкою обставин: обмеженість часу перевірки документів (як правило, на ідентифікацію відводиться 10-20 сек.), вікові зміни зовнішності пред'явника по відношенню до його зображення на фотокартці, зміна зачіски, використання засобів косметики; низька якість фотографії.

Офіцери Державної прикордонної служби для ідентифікації за зовнішністю повинні вміти проводити дослідження зовнішності за фотографією в документі; за зовнішніми ознаками, поведінкою, голосом визначати стать людини, її антропологічний тип; на око визначати зріст людини. Важливо також, щоб офіцер у пунктах пропуску умів визначати вікові зміни зовнішності людини, насамперед виявляти і порівнювати окремі елементи особи; виявляти особливості статури людини і порівнювати особливі прикмети; за зовнішнім виглядом виявляти ознаки неврологічного стану; виявляти функціональні ознаки людини та їх різновиди; визначати супутні ознаки зовнішності; виявляти помітні ознаки зовнішності людини і сліди пластичних операцій; визначати за особливостями поведінки національну належність [1, с. 31–32].

Офіцер-прикордонник повинен уміти порівнювати обличчя людини з фотографією в документі при зміні зачіски, використанні косметики, частково прикритого окулярами, а також у різних погодних умовах та в умовах, коли пасажир своєю поведінкою заважає процесу порівняння. Завдання прикордонника – здійснити порівняння обличчя людини з фотографією в документі за найкоротший час; за зовнішнім виглядом пасажир визначити, чи відповідає він статуту паспорта; визначати за зовнішністю національну належність людини та ін.

Для проведення ідентифікації за документами офіцер-прикордонник повинен уміти виявляти ознаки невідповідності реквізитів встановленому зразку чи заміни фрагментів документів, а також виявляти суперечності у візах і відмітках прикордонних служб; невідповідність віз і відміток прикордонних служб легенді пред'явника паспорта; за відміткам в паспорті визначати, коли, з якою метою, в яких країнах бував справжній власник паспорта, а також використовувати для ідентифікації особи інші документи.

Обмеженість часу на проведення прикордонного контролю осіб, які перетинають державний кордон, вимагає від прикордонників вміння вести психологічне спостереження, тобто вміння за зовнішніми ознаками визначити психологічний стан людини і на цій основі прогнозувати можливі її наміри. Результати психологічного спостереження також дозволяють підвищити якість ідентифікації особи.

Особливого значення вміння прикордонників здійснювати психологічне спостереження за особами, які перетинають державний кордон, набуває в умовах вибіркового прикордонного контролю, що у світовій практиці набуває все більшого поширення (при цьому перевіряються документи тільки у тих осіб, що викликають підозру).

При проведенні психологічного спостереження та опитуванні пасажирів офіцер-прикордонник повинен уміти виявляти ознаки стресових реакцій людини; визначати за її жестами спробу приховати дещо чи обдурити, відповідність її речей легенді; визначити відповідність кількості та якості речей пасажир статусу паспорта. Під час бесіди у таких випадках офіцер-прикордонник повинен уміти задавати запитання, на які може відповісти тільки справжній власник документа, при цьому визначаючи, чи відповідає ступінь знання української (російської) мови легенді пасажир та ін.

Офіцер Державної прикордонної служби, який уміє вести психологічне спостереження, помічати й аналізувати реакції поведінки особи, що підлягає контролю, може більш ефективно забезпечити більш надійну охорону державного кордону.

Загалом для гарантування прикордонної безпеки офіцери-прикордонники повинні належним чином володіти сукупністю знань, умінь та навичок ідентифікації та виявлення правопорушників законодавства про державний кордон за різноманітними ознаками, постійно підвищувати якість оперативно-службових дій у пунктах пропуску щодо розпізнавання порушників державного кордону.

Список літератури:

1. Ідентифікація особи за національними ознаками під час здійснення прикордонного контролю : навчальний посібник / Е. В. Матусяк, А. Ю. Мальцев, О. Л. Войцеховський та ін. – Хмельницький : Видавництво Національної академії державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 176 с.
2. Кашперук С. Г. Основи криміналістики : курс лекцій / С. Г. Кашперук. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. – 92 с.

Ястремська С. О.
кандидат біологічних наук, доцент,
директор навчально-наукового інституту медсестринства
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України»
м. Тернопіль, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТІ

У професійній підготовці майбутніх фахівців будь-якої спеціальності медичного спрямування важливу роль відіграє візуалізація. Не є винятком і медсестринська освіта. Наприклад, неможливо уявити вивчення гістології без роботи з мікропрепаратами, вивчення хірургії – без спостереження за операціями тощо. З іншого боку, за відносно короткий період часу перебування студента під час навчання на відповідній кафедрі необхідно не лише надати йому практичний матеріал з досліджуваної дисципліни, але й ознайомити з передовими науковими напрямками, світовими досягненнями та відкриттями, окреслити майбутні перспективи обраної спеціальності, що, безумовно, сприятиме збагаченню практичного досвіду й творчого розвитку особистості фахівця сестринської справи. Відтак виникає проблема поєднання теоретичної підготовки з практикою у сестринській справі.

Необхідність нагальних змін чинної системи медсестринської освіти зумовлена ще й тим, що:

- 1) зазвичай професійна освіта носить «наздоганяючий» характер щодо потреб системи охорони здоров'я в умовах модернізації;
- 2) діяльність освітніх установ медсестринської освіти здійснюється в умовах, з одного боку – мінливої законодавчої бази, з іншого – відсутності завершених системотвірних підходів до неї;
- 3) у системі професійної медсестринської освіти досі не сформовані принципи, що визначають мотивацію фахівців сестринської справи до підвищення кваліфікації, відсутня система кваліфікаційних траєкторій професійного зростання, а навчання на післядипломному етапі зазвичай має формальний характер і ніяк не мотивує учасників освітнього процесу до постійного вдосконалення;
- 4) відсутня уніфікована модель оцінки якості медсестринської освіти, тобто немає чіткого розуміння професійних компетенцій, які фахівець повинен опанувати на різних етапах професійної підготовки;
- 5) існує дефіцит викладацьких кадрів необхідної кваліфікації в системі медсестринської освіти.

Однією з особливостей сучасного педагогічного процесу є широке використання різних інформаційних технологій. Персональний комп'ютер та Інтернет стали невід'ємними складовими професійної освіти. Використання телекомунікацій та мережевих технологій дозволяє проводити навчання у тих випадках, коли викладач і студент розмежовані значною географічною відстанню. Прогресивні технології в освіті торкнулись і медицини. Так, галузь медицини, яка використовує телекомунікаційні та електронні інформаційні (комп'ютерні) технології для забезпечення медичної допомоги на відстані отримала назву «телемедицина». Сьогодні телемедицина стала невід'ємною частиною високопрофесійного викладання медсестринства в хірургії, акушерстві, терапії, кардіології. Ефективність та необхідність цього напрямку в медсестринській освіті зумовлюють подальше його вдосконалення та розширення діапазону використання. Однією з основних сучасних телемедичних технологій у навчанні, які з'явилися водночас із віддаленим консультуванням (телеконсультуванням) або дистанційним маніпулюванням, є дистанційне навчання (навчання на відстані), яке отримує в світі все більшого поширення і базується на використанні інформаційних технологій.

У медичній освіті процес впровадження інформаційних технологій має складну історію. Основною проблемою в даному питанні є сформована в медичному світі переконаність у тому, що навчити лікаря на відстані, тобто дистанційно, або за допомогою електронних технологій, неможливо. Всі спроби звернути увагу корифеїв медицини на трансформації в навколишньому світі, що активно міняють обличчя освітніх систем, наштовхують на тезу, що «підготувати лікаря можна тільки біля ліжка хворого» [3, с. 125].

Однак виникає питання: чи можливо організувати дистанційне навчання у медсестринській освіті? Чи можливо забезпечити розвиток клінічних умінь у дистанційному курсі без інтегрованого «контактного» навчання? Звичайно, навчання майбутніх фахівців сестринської справи практичним навичкам вимагає традиційного очного контакту з викладачами, але вся теоретична підготовка та вправи щодо прийняття рішень можуть проходити в дистанційній формі. Дистанційна освіта не замінюється синонімом «заочна», оскільки відрізняється від заочного навчання зручнішою системою доставки інформації та використанням нових технологій у процесі навчання, що дає змогу розширити географію його учасників, а також розширити тематичний діапазон курсів, що викладаються, не знижуючи їхню якість. Дистанційна освіта уможливорює скорочення часу навчання завдяки швидкості комунікації викладача та студента, а також можливості використання майже всіх форм навчання (зокрема й самостійної роботи в електронній бібліотеці) з використанням комп'ютера. Дуже доречним віддалений доступ до інформації виявляється для сільської медицини, оскільки електронна медична бібліотека може стати одним з найефективніших шляхів використання інформаційного прогресу в клінічній медицині [1, с. 100].

Саме тому в системі охорони здоров'я, яка має справу з безцінним ресурсом – здоров'ям людини, використання дистанційного навчання є актуальним. Це зумовлено тим, що в системі охорони здоров'я необхідним є якісне (на сучасному рівні світових знань) навчання і постійне підвищення кваліфікації медичних працівників усіх рівнів та напрямів діяльності. Майбутні фахівці сестринської справи, в процесі дистанційного навчання повинні набути всебічні технологічні знання, необхідні в практичній діяльності медичної сестри, а значна частина знань не може бути знайдена в підручнику. Щоб повністю осягнути предметну сферу вивчення, студенти використовують різні додаткові ресурси. Саме дистанційні технології дають змогу проектувати і створювати інформаційні інструменти, які допомагають усунути ці труднощі під час вивчення будь-якої дисципліни.

Як уже зазначалося, нові можливості комп'ютерних технологій сприяють швидкому розповсюдженню програм дистанційного навчання в усьому світі, а нові програми мають безперечні переваги, оскільки забезпечують контакти між викладачами та студентами, які перебувають у різних точках земної кулі. Відбувається істотна економія транспортних витрат. Слід зазначити, що, окрім безпосередньо освітнього процесу, в дистанційному режимі організуються численні доповіді, семінари, конференції [2, с. 33]. Тому розвиток дистанційної освіти доцільно розглядати як одну з ознак глобалізації.

Серед науковців існує думка, що програми дистанційної освіти можуть поступово витіснити інші форми навчання. Подібний сценарій є неефективним у медсестринській освіті, оскільки необхідно враховувати такі аспекти:

1) отримання медсестринської освіти передбачає не лише вивчення конкретних дисциплін, але й осмислення певних проблем, набуття конкретних вмій та навичок. Велике значення відіграє сприйняття інформації, тому в цьому контексті особистий контакт студента і викладача є найефективнішим;

2) в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи велике значення відіграє взаємодія між студентами. Окремі знання і навички вони опановують під час дискусій, тренінгів, лабораторних робіт, консиліумів. Навіть нові можливості комп'ютерних технологій не можуть повною мірою замінити перебування майбутніх фахівців сестринської справи в студентській аудиторії;

3) отримання медсестринської освіти органічно пов'язане із «зануренням» студентів у певне інтелектуальне середовище, створення якого є можливим лише безпосередньо в навчальних закладах.

Відтак, у медсестринській освіті необхідно відшукати оптимальне поєднання дистанційних і очних форм навчання. Необхідна ефективна комбінація сформованих традицій у сфері медсестринської освіти та можливостей, які відкривають комп'ютерні технології. Конкретні співвідношення дистанційного та очного елементів можуть суттєво змінюватися залежно від обраної студентом спеціальності, дисципліни, рівня базових знань тощо. Потрібно відзначити, що медсестринська освіта має свої особливості, пов'язані з відносинами викладач-студент, лікар-пацієнт. Проте навіть у таких випадках дистанційне навчання демонструє свою гнучкість, тому в медсестринській освіті можливі такі види дистанційного навчання: без присутності викладача (освоєння теоретичного курсу) та з його частковою присутністю (проведення практичних і лабораторних занять).

Відтак, за наявності мінімальних людських і технічних ресурсів з'являється можливість організації дистанційних курсів паралельно із традиційними методами навчання. Основою для впровадження окреслених технологій можуть використовуватися пробні курси, організовані на базі окремих кафедр навчального закладу, на клінічних кафедрах, у лікувально-профілактичних закладах.

Підсумовуючи наведене, припускаємо, що для ефективного використання дистанційних технологій навчання в медсестринській освіті, система дистанційного навчання повинна охоплювати такі компоненти: проведення дистанційних лекцій, проведення семінарів з поглибленим вивченням раніше прочитаного лекційного матеріалу; практичні заняття з різними методами діагностики, а також індивідуальні телемедичні консультації.

Список літератури:

1. Вороненко Ю. В. Електронні навчальні посібники для відображення медичних процедурних знань : принципи, етапи створення, методологія / Ю. В. Вороненко, О. П. Міцнер, В. В. Краснов. – Київ, 2009. – 160 с.

2. Досвід використання сучасних інформаційних технологій в самостійній позааудиторній роботі студентів-медиків / М. І. Яблучанський, С. М. Панчук, О. Ю. Бичкова та ін. // Медична освіта. – 2004.– №1.– С. 33–34.
3. Ляхоцька Л. С. Електронне навчання лікарів / Л. С. Ляхоцька, М. С. Ляхоцька // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 8. – С. 120–138.

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Апрєлева І. В.
*старший викладач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти*

Александрова А. В.
студентка

Кісь М. М.
студентка

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

ВПЛИВ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ-АУТИСТІВ

В наш час спостерігається динаміка зростання дітей-аутистів, які потребують допомоги, що спрямована на корекцію та розвиток. Найбільш сензитивним періодом розвитку дитини-аутиста різноманітними засобами є дошкільний вік. Існує безліч сучасних методик, що цьому сприяють: малювання піском, казкотерапія, ігротерапія тощо. Одним із ефективних способів розвитку дітей-аутистів є методика музичної терапії.

У науковому доробку низки вчених (В. Петрушин, С. Корсаков, Л. Брусилівський, І. Торханова, Дж. Алвін, Е. Уорік, І. Догель та ін.) акцентується на необхідності якомога раніше знайомити дітей з музичними поняттями, образними уявленнями, дітей за допомогою музики.

Спираючись на досвід роботи з особливими дітьми науковці наголошують на необхідності використання профілактичних і корекційних програм музикотерапії [1].

Як відомо, музична терапія – це психотерапевтичний напрям, заснований на використанні музики з корекційною і лікувальною метою на психологічний стан дитини. Російський психолог С. Л. Рубінштейн пояснив виникнення музики тим, що в природі все підпорядковане певним внутрішнім ритмам, і тільки психіка людини неритмічна.

Застосування музичної терапії для дітей з аутичними типом розвитку обумовлено декількома факторами. Як відомо, діти з синдромом раннього дитячого аутизму (РДА) мають особливу тягу до музики і є емоційно вразливі у сприйнятті музики. У наукових дослідженнях зазначено, що емоційна чутливість до музики й особлива потреба у ній пов'язані насамперед з рівнем нейротизму. На думку П. Фреза і Ж. Піаже, тривожні індивіди, незалежно від походження їх тривоги, мають високу енергетичну мобілізацію, яка породжує численні емоційні реакції і важко піддається контролю, тоді як у «неемоційних» індивідів спостерігаються перш пристосувальні реакції [3].

Крім врахування емоційної вразливості дітей з РДА, доречність застосування музики на заняттях з ними зумовлена наступним:

1) як відомо, однією з головних проблем при налагодженні взаємодії з аутичною дитиною є відсутність її уваги, перебування на «своїй хвилі». Особливо підібрана

музика привертає увагу і організовує відносну стійкість процесу сприйняття дитини з РДА;

2) виявлена велика прихильність аутистів по відношенню до предметів, ніж до людей обумовлює ефективність налагодження діалогу з ними опосередковано, наприклад, через музичні інструменти [3].

Методи, які застосовує сучасна музикотерапія, на наш погляд, є відповідними до актуальних проблем дітей з аутичним типом розвитку. Так, у класифікації сучасних методів музикотерапії за критерієм переважної лікувальної дії зазначається:

1. методи, спрямовані на реагування, а також емоційну активацію;
2. тренінгові методи, застосовувані в контексті поведінкової терапії;
3. релаксаційні та регулятивні методи;
4. комунікативні методи;
5. творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації [4].

Проводячи заняття з дітьми-аутистами рекомендовано користуватися такою структурою заняття:

- привітання як ритуал (індивідуальне вітання з кожною дитиною за допомогою музичного інструменту або наспівування певної фрази, наприклад, «Добрий день, Я-ро-слав», супроводжуючи спів ударами в долоні);

- регуляційні вправи (музично-ритмічні ігри для сенсорної стимуляції, розвитку координації рухів, які поступово переростають у ігри для розвитку координації мови і рухів, співів та гри в ансамблі активізація зорового, слухового, рухового уваги з метою налагодження психофізіологічного стану дитини в процесі залучення її до дії;

- корекційно-розвивальні вправи (слухання музики, проведення інсценування поспівок, малювання під музику, бодіфлекс, музично-ритмічні ігри, ігри-діалоги; вокально-руховий ігротренінг з використанням фітболу; танець як комунікація руховими засобами);

- прощання як ритуал (індивідуальна робота з кожною дитиною) [2].

Отже, музикотерапія дає широкі можливості для розвитку дітей-аутистів, так як все частіше ця методика використовуються як ефективний засіб реабілітації, адже саме через фізіологію дитини впливає м'язово-тонусний та емоційний стан дитини.

Список літератури:

1. Алвін Дж., Уорік Е. Музична терапія для дітей з аутизмом. – М.: Теревинф, 2004. – 208 с.

2. Іванченко Р. В. Психологія сприйняття музики: підходи, проблеми, перспективи. – М: Сенс, 2001. – 264 с.

3. Корабліна Е. П. тілесно-орієнтована терпиме і танцтерапия/ / Корабліна Е. П., Акіндінова І. А., Баканова А. А., Батьківщина А. М. Мистецтво Зцілення душі: Етюди про психологічної допомоги: Посібник для практичних психологів. – СПб, 2001. – С. 83-90.

4. Нікольська О. С. Афективна сфера людини. Погляд крізь призму дитячого аутизму. – М: Центр лікувальної педагогіки, 2000. – 364 с.

Камінська О. В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

У сучасній науці існують різноманітні погляди на те, які особистісні характеристики є особливо важливими для ефективного виконання педагогом своїх професійних функцій. Значна кількість авторів (О. Г. Асмолов, А. І. Гусєв, З. С. Карпенко, Г. С. Кожухар, М. В. Савчин, Г. Олпорт, А. Маслоу, Т. Д. Щербан) відносять до них толерантність.

Зокрема О. Г. Асмолов розглядає толерантність як стійку особистісну рису і властивість, особистісний смисл та ціннісні орієнтації, індикатор психологічної, зокрема комунікативної і політичної культури [1].

А.Г. Скок розцінює толерантність особистості як таке її ставлення до оточуючих, яке характеризується повагою й визнанням рівності іншої особистості, відмовою від домінування, визнанням багатовимірності і різноманіття людської культури, норм, установок, вірувань [2].

Толерантність розглядається як доброзичливе або принаймні терпиме, стримане ставлення до чогось; в соціальних відносинах – до індивідуальних та групових відмінностей. Світоглядною основою толерантності є цінування різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної [3].

Ми розглядаємо толерантність як особливо важливу особистісну рису педагога, оскільки саме завдяки їй можливим є адекватне сприйняття різних суб'єктів навчального процесу. Саме толерантність створює передумови для сприймання учня на основі гуманістично-орієнтованого підходу, який передбачає побудову з ним взаємодії як з рівною особистістю. Толерантність прийняття як позитивних рис так і недоліків учня. При цьому недоліки не викликають активного неприйняття, а розглядаються як частина особистості, що може компенсуватись наявністю соціально схвалюваних рис.

О.О. Ставицький [4] пропонує класифікацію видів толерантності, яку можна використати і для аналізу її проявів в стосунках вчителя і учня.

Вроджена толерантність взаємопов'язана з такими рисами характеру, як стриманість, товарицькість, емпатійність, альтруїстичність. Вона є передумовою побудови гармонійних стосунків з оточуючими, використання при взаємодії з ними конструктивних форм встановлення контакту, розуміння потреб та мотивів вчинків особистості, що значною мірою відрізняється від толерантної людини. Вроджена толерантність сприяє тому, що вчителю легко знайти спільну мову з різними учнями, включаючи тих, хто порушує дисципліну та демонструє прояви девіантної поведінки.

Набута толерантність формується в процесі соціалізації та передбачає прищеплення терпимого ставлення до оточуючих. В цьому випадку толерантне ставлення до учнів не є природною реакцією вчителя на ситуацію взаємодії з учнем, а є соціально виробленою стратегією поведінки в тій чи іншій ситуації.

Толерантність ідентичності в контексті взаємодії вчителя з учнем формується на основі знаходження спільних з ним ознак, рис характеру, мотивів поведінки. Це сприяє зближенню з учнем, кращому розумінню його потреб та детермінант вчинків, допомагає налагодити з ним контакт та встановити продуктивну взаємодію.

Конструктивна толерантність передбачає усвідомлення і прийняття свого негативного ставлення до учня та пошук шляхів його подолання. Виявлення передумов формування неадекватного сприйняття та оцінки іншої особистості є необхідною умовою налагодження з нею взаємодії, розширення уявлень про неї, пошуку позитивних рис, які компенсували б певні недоліки.

Адаптивна толерантність проявляється у звиканні до контактів з учнем, який раніше викликав негативні емоції та неприйняття. Вона ґрунтується на кращому його пізнанні, аналізі внутрішніх мотивів, що лежать в основі деструктивної поведінки, пошуку шляхів налагодження стосунків та взаєморозуміння.

Толерантність як систему установок можна розглядати як сукупність уявлень про учня, на основі яких і формується ставлення до нього вчителя. Якщо такі установки носять негативний характер, це призводить до неможливості адекватної оцінки особистості учня. Тобто вчитель помічає лише ті вчинки та поведінкові прояви, які відповідають сформованим в нього уявленням про цього школяра, тоді як дії, що не вкладаються в цей стереотип вчителем нівелюються та сприймаються як незначущі. Відповідно, якщо в педагога сформувались позитивні установки щодо конкретного учня, він буде акцентувати увагу на його успіхах та соціально схвалюваних діях, якщо ж установки негативні – вчитель буде звертати увагу на девіантні вчинки учня. В будь-якому випадку наявність установок заважає вчителю об'єктивно оцінити ситуацію, проаналізувати справжні мотиви вчинків школяра. В цьому контексті доцільніше говорити про справжню толерантність, розглядаючи її як установку на побудову конструктивної взаємодії з учнем, не залежно від контексту взаємодії.

Конформну толерантність слід розглядати як демонстрацію соціально бажаних форм поведінки при відсутності толерантності як особистісної риси. У цьому випадку вчитель буде терпимо ставитись до учня який викликає в нього антипатію, однак ставлення до нього не зміниться.

Активна толерантність проявляється в тому, що вчитель є небайдужим до учнів, має внутрішню мотивацію до кращого їх пізнання, розуміння потреб та мотивів вчинків, сприймає кожного школяра перш за все як особистість, прагне виділити в ньому сукупність позитивних рис та орієнтується саме на них при побудові контактів. Педагог якому притаманна активна толерантність терпимо ставиться навіть до самих «важких» учнів, використовує при спілкуванні з ними гуманістично-орієнтований підхід.

Пасивна толерантність передбачає внутрішню байдужість до учнів, відсутність мотивації до їх кращого пізнання та розуміння, однак при цьому вчитель намагається демонструвати терпиме ставлення до них, не проявляти свого незадоволення щодо певних особистісних властивостей школяра.

Природна толерантність є імпульсом педагога при взаємодії з учнем та виникає в ситуаціях, коли школяр викликає швидше симпатію ніж антипатію. При цьому в даному випадку, на нашу думку, не можна говорити про толерантність у чистому вигляді, оскільки це поняття передбачає певний комплекс реакцій на особистість чи подію, що оцінюється негативно, однак породжує терпимість.

Проблемна толерантність демонструється у випадках, коли взаємодія з учнем викликає в педагога негативні емоції та незадоволення, що однак не проявляється, а поведінка учня пояснюється з урахуванням прихованих мотивів та потреб.

Отже, прояв різних форм толерантності, в залежності від особливостей ситуації педагогічної взаємодії, сприяє налагодженню позитивних стосунків між вчителем та

учнем, а також, включаючись в систему особистісно-орієнтованого навчання, забезпечує актуалізацію гуманістичного підходу. Це створює сприятливі умови для розвитку та становлення особистості учня, його реалізації у навчальній діяльності.

Список літератури:

1. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигм конфликта – парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии, 2003. – №4. – С. 3-12.
2. Скок А.Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А.Г. Скок; Інститут психології ім. Г.С.Костюка, К., 2007. – 177 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
4. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму / О.О. Ставицький. – Рівне, 2011. – 376 с.

Карачинський О. А.
ад'юнкт (штатний) науково-організаційного відділення
Військовий інститут
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНИЙ СЕНС ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПОДОЛАННЯ СИЛЬНИХ ЖИТТЄВИХ ПОТЯСІНЬ

Військова служба в Збройних Силах України характеризується великою відповідальністю та необхідністю обов'язкового додержання вимог статутів, наказів, розпоряджень та інших нормативно-правових документів, які регламентують виконання поставлених службово-бойових завдань. Вона відрізняється від інших видів професійної діяльності постійним нервово-психічним напруженням, у зв'язку з чим виникає ризик розвитку психологічної небезпеки для особистості. Невідповідність між професійними завданнями та здатністю особистості з ними впоратися призводить до професійного стресу, загалом – до порушення професійної діяльності військовослужбовців, яке в особливих випадках може призвести до безповоротних психічних наслідків для самої людини або навколишніх.

Саме внаслідок сильних життєвих потрясінь, сенс відіграє важливу роль для психологічного здоров'я військовослужбовця, тому, одне з нагальних практичних завдань, що стоять перед військовими психологами – надання психологічної допомоги військовослужбовцям, особливо тим, що брали участь в бойових діях. Однак на шляху вирішення цього завдання зустрічається цілий ряд труднощів.

Аналіз досліджень, які спрямовані на вивчення деяких особистісних особливостей комбатантів свідчать, що незабаром після повернення з війни у багатьох учасників виникає почуття незадоволеності характером міжособистісних відносин [1, 2]. З'являється, не завжди усвідомлювана, образа за оточуючих, бажання повернутися на війну, яке виражається в суб'єктивному прагненні знову зануритися в атмосферу «бойового братерства». Ці ознаки вказують на наявність тимчасової соціальної дезадаптації учасників війни.

Травматичний характер певної події залежить від того сенсу, яким він є для особистості, тобто від особистісного сенсу стресора. Таким чином, специфіка проблемного поля професійної діяльності військовослужбовця, яка впливає на його якісну визначеність, вимагає виділення стержня, який являє собою єдність системи цінностей, привласнених особистістю в процесі соціалізації і професіоналізації, що становлять базис її ціннісних орієнтацій і культури рефлексивної самоорганізації, що характеризує суб'єкт діяльності в аспекті його здібностей до усвідомленої, саморегулюючої поведінки в різних системах відносин і входить в більш широке поняття акмеологічної культури військовослужбовця.

В науковій літературі визначають життєве потрясіння, як особливий стан напруги душевних сил людини, за допомогою якого вона піднімається вище вже осмислених можливостей. Коли перевертається вся життя, всі смисли, на які спирався розум, настає тяжке випробування. Витримав яке, людина знаходить нові смисли на новому рівні існування. Багато видатних особистостей, як правило, мають у своїй історії досвід потрясіння. Після нього часто загострюється інтуїція, і такі люди спираються вже не просто на факти і знання, а на внутрішні підказки. Адже потрясіння відкриває доступ до внутрішніх ресурсів людини [3].

Такий погляд на кризу і подолання екстремальної ситуації добре узгоджується з теорією розвитку особистості, прийнятою в гуманістичній психології. У ній «пікове переживання» або «екзистенційне осяяння» набуває ключового значення, мета якого є вихід за межі буденної свідомості і отримання нового унікального досвіду [4, 5]. Тут важливо зазначити, що тільки наближення людини до меж, за якими для неї не існує стереотипів поведінки, мобілізує її внутрішні сили до переходу на якісно новий щабель світосприйняття. Сам цей перехід, неможливий в повсякденному житті, оскільки він ніяк не мотивується в зоні психологічного комфорту. І тільки екстремальна ситуація стає тим спусковим механізмом, який запускає, потенційну енергію перетворення, що зберігається всередині у кожної людини.

Список літератури:

1. Знаков В.В. Непостижимое и тайна как атрибуты экзистенциального опыта // Психологические исследования. 2013. – Т. 6, № 31. – С. 1.
2. Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О., Зеленова М.Є. та ін Психологічні характеристики осіб, що пережили військовий стрес // Праці Інституту психології РАН. – М., 1997. – С. 254-262.
3. Ананьев В.А., Малыгина Я.В., Васильев М.А. Концептуальные основы системной профилактики девиантного поведения. (монографія). – СПб., 2003 РГПУ им. А.И. Герцена. – 171 с.
4. Maslow A. H. Cognition of being in the peak experiences // Readings in Human Development: A Humanistic Approach / Ed. by Theron M. Covin. – Ardent Media, 1974. – P. 83–106. – 197 p.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. 2-е изд. – М.: Республика, 1994.-527 с. – Мыслители XX в.

Кичка А. С., Горобець В. Є.
студентки
Науковий керівник: Самойлова І. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Діти з комплексними порушеннями є найбільш вразливою категорією дітей з відхиленнями у розвитку і вимагають більшого, ніж всі інші, обсягу комплексної реабілітаційної та соціально-педагогічної допомоги. За статистичними даними, діти зі складними комплексними порушеннями розвитку складають до 40% контингенту спеціальних освітніх установ. Однак ця оцінка дуже умовна, оскільки значна частина таких дітей реально перебуває за рамками освітнього простору. Під час тривалого лікування в умовах клініки дитина також піддається психічній депривації, що негативно позначається на її розумовому та фізичному розвитку. Психолого-педагогічна допомога цим дітям в даний час поки не може бути повноцінною. Тому, цей один з найбільш актуальних науково-практичних напрямків спеціальної педагогіки та психології тільки починає розвиватися. Зміст навчання дітей з важкими комплексними порушеннями розвитку пов'язаний з придбанням необхідних соціальних навичок, що допомагають адекватно сприймати, розпізнавати й інтерпретувати різноманітні характеристики соціальних об'єктів: емоційні прояви, жести, пози, міміку, інтонації мовлення [2]. Завдання соціальної реабілітації – в тому, щоб створити такі соціально-психологічні умови, які сприятимуть розвитку самосвідомості особистості, усвідомленню потреби у максимальній незалежності, сформулюють потужний імпульс до самореалізації. Треба створити атмосферу безпеки ситуації, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Тільки за таких умов людина зможе виявити себе нестандартно, по-новому, тобто творчо. Завдяки творчій адаптивній поведінці вона прагнучиме до самостійності, гармонійності, а коли спрямує свої зусилля на досягнення власних цілей, то діятиме продумано, крок за кроком. Соціальна реабілітація дитини з комплексними порушеннями – це комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених чи втрачених дитиною суспільних зв'язків та відносин. Метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу дитини, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності. Соціальна реабілітація дітей з комплексними порушеннями – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально – педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до дітей, які потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні [1]. Особистість дитини з особливими потребами розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а неповносправність, стан чи

хвороба визначають вторинні симптоми, що, за Л. Виготським, виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Хвороба, яка спричинює насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку. Одна з головних проблем настає, коли дитина з особливими потребами дорослішає. Це проблема майбутнього, дорослого життя дітей, їхнього місця у соціумі. Здебільшого неповносправні діти можуть виконувати ту чи іншу роботу. У нас в країні дуже багато говориться і ухвалюється постанов про створення робочих місць для неповносправних, але далеко не завжди думають про спеціальні умови, які потрібно забезпечити для комфортної праці «особливому» працівникові. Передусім – це невирішеність проблем архітектурних бар'єрів, непристосованість громадського транспорту. Підсумовуючи, зазначимо, що в Україні на сьогодні існує цілий комплекс проблем пов'язаних з інтеграцією неповносправних осіб у суспільство. Ставлення суспільства до дитини з особливими потребами є певним мірилом його цивілізованості [3].

Провідним компонентом соціальної реабілітації дітей із особливими потребами є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини з мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні.

Список літератури:

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець – Подільський: Аксіома, 2009.
2. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально – методичний посібник / [Уклад. Холодій О. М.]. – Черкаси, 2014. – 125 с.
3. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник / Укл. : А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. – Львів: Колесо, 2008. – 144 с.

Гарат І. М., Рябіна І. В.
студентки

Гльченко О. В.
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ

Перед учителем-логопедом, який працює з дітьми дошкільного віку, крім корекції мовленнєвих вад, постає завдання навчити дітей активно користуватися усним мовленням як засобом спілкування.

І звісно ж, у навчанні та корекції мовлення не можна уникнути художнього слова, дитячої книги – вірного й надійного помічника в різних аспектах навчальної та корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві вади. Це питання досить актуальне для сучасного вивчення, адже художню літературу слід розглядати як рівнозначний засіб водночас із іншими засобами розвитку та корекції мовлення [2, с. 235].

Дослідженням теми використання художньої літератури для розвитку загалом дітей та корекційного мовлення вчасності займалися такі вчені як Богуш А. М., Гавриш Н. В., Левіна Р. Е., вивченням проблеми корекції мовлення займалися Волкова Л. С., С. А. Миронова, Т. Б. Філічева та інші.

Важливу роль у розвитку мовлення й мислення відіграють фольклорні твори різного жанру, обсягу та змісту. Приказки, прислів'я, загадки використовують здебільшого як засіб розвитку мислення, а чистомовки – як засіб закріплення правильної звуковимови.

Фольклорні твори також використовують з метою виділення наголошених складів для цих вправ добирають твори, у яких є повтори складів, що сприяє розвитку фонематичного слуху, вихованню відчуття ритму й рими. Фольклорні твори ще стають у пригоді під час описування предмета. Їх можна брати як зразок для наслідування, навчаючи дітей складання описових розповідей.

У різних творах народної творчості можна знайти чимало діалогів. Приклади такого мовлення є зразком для наслідування в навчанні дітей діалогічного мовлення.

У корекційному процесі широко використовують казки – як народні, так і авторські. Мова казок відрізняється художньою простотою й водночас красою, ритмічністю, музичністю та виразністю. У казках багато традиційних формул, сталих висловів, постійних епітетів, повторів. Ці прийоми допомагають збагатити словник дошкільнят [3, с. 16].

Особливе місце в розвитку мовленнєвої діяльності посідають ігри-драматизації за народними та авторськими казками. Спостерігаючи за дітьми під час гри, можна зробити висновок, що драматизація помітно впливає на розвиток мовлення дошкільнят, у дітей збагачується інтонація, виразнішою стає міміка, активізуються самостійні мовленнєві прояви дітей.

У логопедичній роботі доцільно використовувати і твори української дитячої літератури. Значення для мовленнєвого розвитку дітей яскравої, образної мови віршів та оповідань важко переоцінити, адже Обі вони звернені до серця й почуттів дошкільнят. Діти на заняттях слухають твори Т. Г. Шевченка, Лесі Українки, Катерини Перелісної, Марійки Підгірянки, Олени Пчілки, Миколи Сингаївського, Миколи Стельмаха й багатьох інших авторів. Творчість цих письменників і поетів виховує любов до Батьківщини, бо в творах цих авторів – ідейне багатство, моральна чистота, високий дух рідного народу. Барвистість і багатство мови, художні деталі зображення будь-якого явища впливають на мовленнєвий розвиток дитини. Українська дитяча література має вагомий здобутки й значні можливості. Використання художнього слова в роботі логопедичної групи приносить вагомий результати [1, с. 250].

Доступні за змістом, яскраві за художньою виразністю твори виховують дітей, учать існувати в суспільстві, цінувати творіння людини й природи та, найголовніше, допомагають формувати власну життєву позицію [4, с. 7].

Під час роботи з художніми творами вихователь-логопед має змогу навчати дітей спостерігати за мовою твору, особливо за порівняннями, зіставленнями, метафорами, синонімами й антонімами, аби на основі текстів педагог працює над збагаченням лексичного запасу дітей. Відповідаючи на запитання, дошкільники вчать знаходити правильні слова та образні вислови. Твори художньої літератури

сприяють вихованню естетично розвиненої пі. дитини, здатної не лише сприймати текст і розуміти позиції дійових осіб, автора, але й висловлювати власні думки, судження. Отже, формується життєва позиція громадянина України.

Список літератури:

1. Богуш А. М. та ін. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім середовищем у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолетова – К.: Вища школа 1992. – 414 с.

2. Горелова А. Формуємо зв'язне мовлення / А. Горелова // Дошкільне виховання. – 2004. – №4. – С. 15-17.

3. Калуська Л. В. Дивокрай. Вибрані дидактично-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. Книга 1. / Л. В. Калуська – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 320 с.

4. Тарсун В. Формування мовної особистості – Новий напрям логопедичної роботи / В. Тарсун // Дефектологія. – 2007. – №4. – С. 3-11.

Овчаренко О. С., Семка Т. В.
студентки

Самойлова І. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології

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

КОРЕКЦІЯ ТА УСУНЕННЯ НЕДОЛІКІВ ВИМОВИ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Становлення особистості неможливе без успішного розвитку мовлення. Його еволюція особливо складна на етапі дошкільного дитинства. Тому закономірними є певні вади, недоліки, дефекти мовлення. Важливого значення в цьому зв'язку набуває проблема педагогічного коригування мовлення.

У вихователів дошкільних навчальних закладів сформувався помилковий стереотип про те, що коригуванням недоліків мовлення як і корекцією його патологій мають займатися лише логопеди. Але як наголошували ще в першій половині минулого століття Л. Щерба, В. Вахтерев, засвідчують дані сучасних досліджень А. Арушанової, А. Богуш, А. Колупаєвої, О. Трифонової, К. Крутій, Н. Савінової та інших, показують наші спостереження, педагоги успішно можуть виправляти найпростіші недоліки мовлення дітей. Ми обґрунтовували значимість окресленої діяльності, доцільність її проведення вихователями дошкільних навчальних закладів [1].

Найбільш часто зустрічаються вікові особливості вимови дошкільнят. Нерідко у дітей виникають недоліки вимови шиплячих звуків, особливо в молодшій групі, спостерігаються фонетичні недоліки.

Корекцією і видаленням недоліків вимови займалися Р.О. Левіна, М.Є. Хватцев, М.А. Александровская, О.В. Правда, К.П. Беккер, А.С. Герасимова, О.С. Жукова,

В.Г. Кузнецова, які вважають, що помилково сподіватися на мимовільне зникнення недоліків вимови у міру зростання дитини, так як вони можуть міцно закріпитися і перетворитися на стійке порушення. Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання у неї правильної мови. Однак виконання цього завдання пов'язане з багатьма труднощами. Число дошкільнят з відхиленнями у мовленнєвому розвитку постійно зростає. Найчастіше і найбільш різко проявляються порушення шиплячих звуків.

Багато дітей з працею і досить пізно оволодівають правильною вимовою шиплячих звуків. Навіть у старшій групі дитячого навчального закладу багато дітей, які не вміють правильно вимовляти їх. Тому недоліки вимови шиплячих звуків у дошкільників є актуальною на сьогодні проблемою.

У трьох річному віці [ш] [ж] [ч] найбільше замінюються звуками [з], [з], в свою чергу часто недостатньо чіткими [щ] іноді замінюється своїми складовими, але ще нечіткими елементами [ш], [ч], [т']: сапка, сьпка, зук, зюк, цай,; сепка, шепка, чепка, тепка. Рідше замість цих звуків вживаються [т], [д] (тапка, дук, дюк, тьяй), вимовні іноді лише наближено і нестійко.

У корекції вад звуковимови О. Жильцова пропонувала дотримуватися чотирьох етапів (підготовча робота, постановка звука, автоматизація вимови, диференціація близьких звуків) як вчений-логопед М. Хватцев. Корекцію вад звуковимови при нормально розвиненому фонематичному слухові О. Жильцова рекомендувала розпочинати із порівняння правильної та неправильної вимови звука, його артикуляції. Щоб дитина переконалася в існуючій відмінності, заняття обов'язково має проводитися перед дзеркалом. Науковець-логопед значну роль в оволодінні правильною артикуляцією відводила наслідуванню. Воно значною мірою може скоротити тривалість корекційної роботи.

Важливим прийомом, що запропонувала О. Жильцова, є тихе промовляння або промовляння пошепки звуків, що корегуються. Такий прийом майже не рекомендується іншими авторами, та логопедична практика засвідчує його ефективність у роботі з дітьми, особливо сором'язливими, не врівноваженими, пасивними. Прийом тихого або шепітного промовляння звуків дозволяє дитині не напружуватись, витратити менше сили, впевненіше вимовляти звук. Автор обґрунтовуючи ефективність ігор та ігрових прийомів у виправленні вад мовлення, однак, застерігає від штучного застосування ігор там, де потрібно просто показати або пояснити [2].

Отже у процесі корекційної роботи необхідно використовувати різні методи і прийоми виправлення звуковимови, що буде сприяти повноцінному розвитку особистості дитини неможливо без виховання у неї правильної мови.

Список літератури:

1. Боровая В.Е. Использование моделирования в коррегировании звуковой культуры речи старших дошкольников // Наука о детстве и современное образование. Материалы международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца / В. Е. Боровая – М.: Центр «Школьная книга», 2005. – С. 76-78.
2. Жильцова О. Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку/ О. Л. Жильцова – К.: Радянська школа, 1971. – 160 с.
3. Журавльова А. В., Домашня логопедія/А.В. Журавльова, В. В. Федієнко – Харків: ВД «Школа», 2006. –112 с.

Старікова Т. О., Якуніна Г. С.
студентки

Науковий керівник: Явтушенко А. В.
викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології

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

ПОРУШЕННЯ ВИМОВИ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ

Важливу роль у формуванні особистості дитини, зокрема у розвитку її мовлення, належить сім'ї. Адже перші слова, перші речення маля вимовляє в колі близьких людей – батька, матері, бабусі, дідуся.

Якщо ми любимо свою дитину, бажаємо їй добра та світлої долі, невже байдуже поставимося до труднощів, які згодом спричинюють вади мовлення! Вчасне невиправлення мовленнєвих вад призводить до порушень і затримки загального розвитку дитини, спричиняє труднощі у сприйманні та аналізі як навчального матеріалу, так і реальних подій. От чому логопед завжди попереджає батьків, намагаючись застерегти їх від легковажного ставлення до проблем мовлення їхнього малюка.

Наше мовлення складається із звуків. Правильно вимовляти звуки рідної мови дитина має навчитися до школи. Важливим завданням мовленнєвого розвитку дітей є виховання звукової культури мовлення. Поняття звукової культури мовлення досить складне і широке, воно містить цілий ряд важливих компонентів: чітку артикуляцію звуків рідної мови, фонетичну і орфоепічну правильність мовлення, правильне мовленнєве дихання, силу голосу, темп і тембр мовлення, інтонаційні засоби виразності (наголос, логічні паузи, ритм), фонематичний слух. У дошкільному віці простежується неправильна вимова дитиною звуків. Це цілком закономірне явище. Але більшість дітей не може самостійно опанувати правильну звуковимову, отже потребує допомоги дорослих. Не всі батьки приділяють цьому серйозну увагу. Деякі вважають, що настане час, і дитина сама навчиться говорити. Якщо ж малюк продовжує і за рік-два говорити з помилками, вони дивуються: «Чому ж ти досі не навчився говорити правильно?» Допомогу дітям із серйозними вадами мовлення надають спеціалісти – вчителі-логопеди. Щоб своєчасно виправити звуковимову дітей, батьки мають знати ті вади, які найчастіше зустрічаються у дошкільному віці. Розрізняють такі вади види неправильної вимови: пропуск звуків, заміна звуків, спотворення звуків.

На дошкільний вік припадає період посиленого росту організму дітей. Це певною мірою позначається на їхньому мовленні. Воно недосконале і має свої особливості. Враховуючи анатомо-фізіологічні й психічні особливості, що впливають на виховання звукової культури мовлення дітей (недостатня моторика мовленнєво-рухового апарату, неглибоке уривчасте дихання, недостатньо тонке слухове сприймання), можна визначити загальні особливості звуковимови в усіх вікових групах. Це швидке, нечітке й невиразне мовлення, тихий голос, неправильне дихання, неправильна вимова звуків і слів при малій рухливості зубів і губ [1].

Проблема корекції мовленнєвих порушень, пов'язаних із проявами сигматизму у дітей дошкільного віку, достатньо широко розглянута у фаховій літературі, зокрема, у працях А.І. Богомолової, Н.С. Гаврилової, В. А. Литвиненко, Є.Ф. Соботович та ін. [3].

Досить поширеними вадами мовлення дітей молодшого дошкільного віку є порушення звуковимови. Здебільшого спотворюються такі групи звуків: свистячі (с, с', з, з', ц), шиплячі (ш, ж, ч), сонорні (л, л', р, р', й). У зазначених групах розрізняють три форми порушень звуків: спотворена вимова звуків, відсутність звука в мовленні дитини, заміна одного звука іншим.

Для того щоб навчити дітей правильно вимовляти звуки нашої мови, необхідно перш за все навчити їх уважно слухати та чути мовлення оточуючих, тобто розвивати слухове сприймання. Розвиток слухового сприймання – важлива передумова формування звуковимови. Починати слід з розвитку слухової уваги.

Наша мова складається із звуків. Правильно вимовляти звуки рідної мови дитина повинна навчитися ще до школи. У дошкільному віці спостерігається неправильна вимова дитиною звуків. Це цілком закономірне явище. Для три-чотирирічних дітей характерна загальна пом'якшеність мови. Пропуск звуків характерний майже для всіх дітей віком до трьох років. Якщо дитина в одному слові в поєднанні з голосним вимовляє певний звук, а в другому – в поєднанні з приголосним його випускає, то це не є дефектом мови. Наприклад, у слові «молоток» дитина правильно вимовляє звук Т, а в слові «стіл» його пропускає – «сіл». Деякі діти можуть пропускати цілі склади з важкими звуками. Найчастіше пропускаються звуки Р, Л, Ш, Ж, Ч, Щ, С, З, Ц та звуки К, Г. Такі вади, якщо батьки систематично не працюють з дітьми, можуть тривати до 6-7-річного віку.

У дошкільному віці зустрічаються заміни одного звука іншим. Якщо бути неухважними до звуковимови дитини, то такі заміни можуть залишатися надовго. У мові дошкільників найчастіше відбувається заміна: шиплячих Ш, Ж, Ч.

До порушення звуковимови належать також спотворення звуків, неправильна їх артикуляція. Діти 3-4 років часто пом'якшують приголосні звуки. Спостерігається нечітка вимова приголосних, наближення одного звука до іншого, їх уподібнення, що приводять до спотворення слова. Досить часто зустрічається міжзубна вимова звуків С, З, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Т, Н, Д, Л; бокова вимова звуків С, З, Ц, Ш, Ж, Щ, Р. Така вимова звуків, якщо своєчасно не звернути на неї увагу, може залишитися на все життя.

У більшості дітей дошкільного віку вади звуковимови спостерігаються і тоді, коли немає вад мовного апарату. Вони пояснюються особливостями його будови.

Голосові зв'язки та гортань дошкільника коротша, ніж у дорослого. Язик менш рухливий і гнучкий та займає значно більшу частину ротової порожнини, ніж у дорослого. Цим і пояснюється дзвінкий голос дітей та пом'якшеність звуків. У дітей 6-7 років під час випадання молочних зубів спостерігається шепелявість. Загальною причиною вад звуковимови є недосконала робота центральних апаратів слуху і мовлення, які містяться в корі головного мозку. Дошкільники не завжди виразно сприймають на слух мовні звуки. Рухи їхніх мовних органів неточні, недосконалі. Цим можна пояснити нестійкість вимови дітей середнього дошкільного віку (4-5 років). Звуковимова найчастіше залежить і від правильного дихання.

Розрізняють мовне і немовне дихання. Мовне дихання дітей дошкільного віку, як і їхній мовний апарат, відрізняються від дихання дорослих. Оскільки у дошкільників невеликий об'єм легенів, слабкі дихальні м'язи, мовне дихання неглибоке, часте, вдих поривчастий, іноді судорожний, шумний, з різким підніманням плечей, вдих відбувається перед кожним словом або в середині слова.

Найбільш поширеними випадками порушень вимови звуків є такі:

1. Призубна вимова шиплячих звуків – кінчик язика звужений і не займає нормального верхнього положення, трохи опущений і впирається в зуби (туба-шуба, тапка– шапка).

2. Шепелява, міжзубна вимова шиплячих звуків – кінчик язика просувається між верхніми і нижніми зубами (кісска-кішка, мисска-мишка).

3. Пом'якшена вимова шиплячих звуків (жжяба– жаба, етажжерка– етажерка).

4. Заміна у вимові звуків Ш і Ж звуками С і З (суба-шуба, зук-жук),

Звука Ж звуком Ш (шук-жук, шаба-жаба),

Звука Ч звуками С,Ц,Ш (совен, цовен, шовек – човен).

5. Пропуск звука Р під час вимовлення слів (коова– корова, ак-рак);

Заміна звука Р іншими звуками: Л,В,Д,Г (відло-відро, твуба-труба, пагта-парта).

Пропонуємо деякі вправи для виправлення недоліків шиплячих звуків:

Вправа «Чашечка»– рот широко відкритий, язик широкий, кінчик і бічні краї язика підняті вгору. Тримати 5-10 секунд.

Вправа «Смачне варення» – показати дитині, як слід злизувати варення. Рхаємо широкий кінчик язика по верхній губі зверху-вниз.

Вправа «Трубочка» – губи широкою трубкою витягуються вперед. Тримати 10 секунд [6].

Для закріплення правильної вимови певного звука з дитиною слід вивчати вірші, чистомовки, скоромовки на ті звуки, які в дитини вже поставлені, але не закріплені.

Чиста і правильна звуковимова залежить від багатьох чинників. Значну роль відіграють індивідуальні особливості дитини, стан її психічного розвитку. Недоліки вимови звуків можуть бути зумовлені пошкодженням центрального або периферійного відділів мовленнєвого апарату внаслідок інфекційних хвороб або вроджених вад. У таких випадках потрібне втручання ще й спеціалістів-лікарів. Послідовна і систематична робота з дитиною над формуванням звуковимови сприятиме своєчасному виправленню мовленнєвих вад, досягненню на кінець дошкільного віку чіткої вимови усіх звуків рідної мови.

Список літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-9.

3. Богомолова А.И. Нарушение произношения у детей: Пособие для логопедов. – 2-е изд., перераб. / А.И. Богомолова. – М.: Просвещение, 1979. – 208 с.

4. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 94 с.

5. Гаврилова Н.С. Порухення фонологічного боку мовлення у дітей: монографія / Н.С. Гаврилова. – Кам'янець Подільський: ТОВ «Друк Сервіс», 2011. – 200 с.

6. Довідник учителя-логопеда / Авт.-упор. Лупінович С. М. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 112 с.

Пелих Н. М., Сусла А. М.
студентки

Ярославцева М. І.
кандидат педагогічних наук, доцент

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

ТРВЗ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В умовах становлення та розвитку української держави проблема виховання покоління, зорієнтованого на розв'язання складних інтелектуальних проблем стає все більш актуальною. На державному рівні вона знайшла відображення в основних документах з дошкільного виховання та освіти: Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Національній програмі «Діти України», проекті закону «Про дошкільну освіту».

Оптимізувати навчальний процес, підвищувати ефективність обсягу та форм роботи з дошкільниками вже неможливо, керуючись лише традиційними, а інколи застарілими методами та прийомами виховання та навчання дітей дошкільного віку, тому в світовій педагогічній практиці існує цілий ряд технологій з розвитку творчого мислення дітей. Однією з найефективніших є теорія розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ), основи якої розроблені інженером і письменником-фантастом Генріхом Сауловичем Альтшуллером. Його послідовником і продовжувачем Михайлом Наумовичем Шустерманом ТРВЗ було впроваджено спочатку в роботу школи, а потім і дошкільних навчальних закладів [2, с. 10].

Основною ідеєю ТРВЗ є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою – це пошук, знахідки, які сприяють вихованню наполегливості, самоповаги, самостійності мислення.

Проаналізувавши вищезазначене, ми визначили, що зазначена проблема розроблена досить повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів та науковців (А. Гін, Т. Сидорчук, В. Телячук, О. Лесіна). Виходячи із значущості ТРВЗ як засобу розвитку творчої особистості, цілком закономірним стає той факт, що питання теорії і практики ефективної активізації навчальної діяльності розроблені у дослідженнях таких вчених як: В. Зінченко, О. Тихомиров, О. Запорожець, Я. Пономарьов, В. Паламарчук, Б. Коротяєв, М. Данилов, М. Скаткін, Л. Аристова, Н. Бібік, І. Бех, Л. Божович, Н. Кудикіна, О. Савченко, Г. Костюк, М. Данилюк, Н. Якобсон, М. Богданович, Л. Коломійченко тощо [4, с. 19].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що у загальному вигляді творчий процес можна розглядати як розумову діяльність людини, спрямовану на побудову гіпотез, їх перевірку, модифікацію і зв'язок отриманих результатів. Звичайно, у різних видах творчої діяльності ці компоненти по-різному предметно забарвлюються і виявляють свою специфіку, проте при детальному аналізі наукової, технічної, організаційної і художньої творчості стає очевидною їх притаманність, тотожність [3, с. 49].

Таким чином, основними етапами творчого процесу є:

- поява у дитини відчуття неясності чогось (поява проблеми);
- виникнення ряду запитань до дорослого, однолітків, самої себе;

- виділення значущих для успішного розв'язання проблеми елементів, диференціація головного та другорядного;
- усвідомлення проблеми;
- формування гіпотези;
- пошук і знаходження рішень [4, с. 38].

За переконаннями Г. Альтшуллера, створенню загальної теорії творчості мають передувати дослідження конкретних видів творчості. Лише спираючись на окремі теорії творчості (винахідницької, наукової, літературної), можна створити загальну теорію творчості, яка, в свою чергу, дасть новий поштовх розвитку окремих теорій. Саме цим він і займався, створивши ТРВЗ [1, с.87].

Слід зазначити, що теорія Г. Альтшуллера виходить із того, що завдання бувають різними і їх неможливо розв'язувати взагалі. Спершу необхідно з'ясувати, чому легко розв'язуються прості завдання і важко – складні.

За технологією Г. Альтшуллера умовами застосування ТРВЗ є:

- забезпечити розкутість дитячого колективу;
- заохочувати дітей до різноманітних відповідей;
- схвалювати відповіді дітей, особливо аргументовані, обґрунтовані, пов'язані з фактами, але жодної не засуджувати [5, с. 53].

Принципи підбору ігор, задач та вправ для дітей стали: від простого до складного; від казкового фантазування до абстрактного мислення; від невеличких навантажень (1-2 вправи на заняття) до великих (4-5 і навіть 10-20 задач та вправ), тривалість від 10 хвилин до години, але закінчувати заняття завжди потрібно раніше, ніж зникне зацікавленість у дітей; від одиничного до спільного, від індуктивного мислення до дедукції; від спільного до одиничного; від поодиноких фактів до пошуку закономірностей; від інертності до цікавості та одержимості; від інформації до знань; від однофункціональності до багатфункціональності; від «хочу» до «треба», від дитячого егоїзму до відповідальності [3, с. 55].

Кожне заняття з дітьми – це ланцюжок питань «Як?», «Звідки?», «Для чого?», «Чим поганий?», «Чим корисний?». Щодня з дітьми слід проводити ігри «Добре – погано», «Користь – шкода», ігри на вміння знаходити протиріччя «Дощ і фонтан» ігри-міркування про пори року, зміну сезону.

Розвитку творчих здібностей сприяє комплекс вправ, психологічних ігор, різних завдань на кмітливість, що ламають стереотипи розхитують психологічну інерцію.

До таких ігор входять ігри за методом «мозкового штурму». Він полягає в колективному пошуку нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Цей метод має два етапи.

На 1 етапі (генерації ідей) висувається якомога більше пропозицій, вони не критикуються. Потрібно вчити дітей не боятися запропонувати сміливу думку.

На 2 етапі відбираються раціональні ідеї для розв'язання проблеми, яку не вдалося розв'язати нетрадиційним способом [5, с. 69].

Аналізуючи стан сучасної освіти дошкільників, можна констатувати той факт, що на жаль, більше уваги надається формуванню у дітей виконавчих здібностей, навичок, умінь. З огляду на це, досить актуальною стає проблема збереження у дітей творчого початку, пригнічуваного могутнім потоком інформації. Технологія ТРВЗ ставить на чільне місце завдання виховання творчої особистості, підготовленої до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, інструментарій ТРВЗ підібрано так, щоб сформувати в дитини пошукове мислення, яке дає змогу знизити стереотипність, шаблонність думок, так звану психологічну інерцію.

Проаналізувавши вищезазначене, можна дійти висновку, що інструментарій ТРВЗ «працює» як каталізатор думок у дітей на заняттях з математики, розвитку зв'язного мовлення, естетичного, екологічного виховання. Але найбільшої ефективності

досягають тоді, коли діти повністю орієнтовані на безпосереднє розв'язання творчих задач. Окремі заняття дають дітям змогу швидше оволодіти інструментарієм ТРВЗ і якісніше застосовувати його в різноманітних сферах діяльності. Під час таких занять діти не зацікавлені у будь-яких інших діях, окрім розв'язання поставленої задачі, їхнє мислення цілеспрямовано працює у творчому, пошуковому ключі. Це дуже важливо, адже у дошкільнят ще недостатньо розвинена здатність концентрувати увагу, їм важко осмислити велику кількість різнорідних процесів. А найголовніше те, що завдяки правильному застосуванню методів ТРВЗ досягаються максимальні результати у вихованні творчості в дітей. Осмислений і систематичний підхід до занять із ТРВЗ допоможе знайти й розвинути творче начало кожної дитини, незалежно від її віку та інтелектуальних здібностей.

Список літератури:

1. Альтштулер Г. С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтштулер, И.М. Верткин – Минск, 1994. – 497 с.
2. Ваганова Н.А. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста / Н.А.Ваганова, Г.В. Парандій // Обдарована дитина. – 2008. – № 6. – С. 9-18.
3. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Материалы специалиста образовательного учреждения / А.К. Колеченко. – М. : КАРО, 2006. – 368 с.
5. Яценко А. В. Джерельце творчості. ТРВЗ / А. В. Яценко. – Х.: Ранок, 2011. – 176 с.

Сусла А. М.
студентка

Балла Л. В.
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

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

МУЗИКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку освітньої галузі в Україні відзначився особливою увагою з боку держави і суспільства до пошуку альтернативних шляхів виховання здорової, гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз наукових джерел з психології, педагогіки, дозволяє констатувати, що можливим шляхом сприяння процесу гармонійного розвитку, профілактики психічних захворювань, підвищення резервних можливостей організму дітей є використання у роботі з ними музикотерапії.

Різнманітні аспекти питання використання музикотерапії були предметом дослідницької уваги світових та вітчизняних, зокрема: М. Бурно, Л. Брусиловського, Ю. Каптана, Б. Карвасарського, З. Матейова, С. Машура, В. Петрушина, Г. Побережної, М. Чистякової, С. Шабутіна та ін. У своїх дослідженнях використовували методики для розвитку емоційно-вольової сфери, мовлення та продуктивної діяльності, виховання естетичних почуттів та прищеплення гарного смаку і уподобань засобами музично-творчої діяльності [1, с. 45].

У програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» важливе значення належить музичному вихованню, яке включає такі завдання: закласти у дітей основи музичної культури: інтерес до музики і музичної діяльності; здатність переживати музичні образи і усвідомлювати емоційний зміст творів, елементарно оцінювати їх і висловлювати власні судження; бажання пізнавати і опановувати музичний досвід людства в усіх його видах, виявляти вибіркоче ставлення до окремих видів музичної діяльності; потребу спілкуватися з приводу музики і засобами музики. Прищепити дітям естетичне ставлення (почуття краси, гармонії, виразності, грації, вишуканості тощо) до музичних творів, музичних явищ і мистецтва в цілому, до власної музичної діяльності та інших людей у процесі активної музично-практичної діяльності виконавства, творчості й сприйняття музики, а через це – емоційно-ціннісне ставлення до світу взагалі [2, с. 239].

Лікувальні можливості музики покладені в основу діяльності Інститутів музичної терапії 15 зарубіжних країнах, у тому числі – Англії, Франції, Німеччини, Австрії, США та ін. Безперечно, XXI століття має дати могутній поштовх і нашій країні для застосування музикотерапії у медицині, психіатрії, і особливо у педагогіці, яка, на жаль, ще не до кінця осягнула та усвідомила значення музики не тільки як естетичної категорії «прекрасного», що розвиває різнобічні якості особистості, а ще й як засобу, що має великі психотерапевтичні, лікувальні, а головне виховні можливості [3, с. 75].

Термін «*музикотерапія*» у перекладі з грецько-латинської означає «*зцілення музикою*». У науковій літературі є багато визначень цього поняття. Одні вчені вважають, що музикотерапія є допоміжним засобом психотерапії, а інші визначають її як: системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації, профілактики, підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої та педагогічно-виховної роботи; найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя [1, с. 35].

Аналіз сучасної психолого педагогічної літератури свідчить, що музика як ритмічний подразник стимулює фізіологічні процеси організму, що відбуваються ритмічно як у руховій, так і у вегетативній сферах. У роботі з дітьми музикотерапія використовується з метою корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовленнєвих розладів, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці [3, с. 44].

У ДНЗ використовують такі види корекційно-розвивальної роботи: рухова релаксація та злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри та вправи; психоемоційна та соматична (на фізичному рівні) релаксація; вокалотерапія (співи); гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація; рецептивне сприймання музики (чуттєве); музикомалювання; рухова драматизація під музику; гра з іграшками; казкотерапія; дихальні та гімнастичні вправи під музику. Кожен із даних видів роботи задовольняє індивідуальні потреби кожної дитини. Вирішити ряд питань щодо розвитку емоційно-вольової сфери, уваги, інтелекту допоможуть особистісний підхід, доступні методи та відповідні форми музично-педагогічного впливу на дитину [4, с. 58].

Музикотерапію можна застосовувати як в індивідуальній так і в груповій формах роботи з дітьми. Кожна з цих форм може бути представлена у трьох видах музикотерапії: рецептивній; інтегративній; активній [3, с. 42].

Рецептивна музикотерапія (пасивна) відрізняється тим, що дитина під час заняття не бере активної участі, займаючи позицію слухача. Рецептивну музикотерапію використовують у роботі з дітьми, які мають емоційно-особистісні проблеми, конфліктні сімейні стосунки, перебувають у стані емоційної деривації, відчувають самотність, вирізняються підвищеною тривожністю, імпульсивністю. Такі заняття спрямовані на моделювання позитивного емоційного стану в дітей, вихід із травматичної ситуації.

Інтерактивна музикотерапія – синтез музичного та наочно – зорового сприймання. На початку таких занять діти переглядають відеозаписи картин природи. Потім дитині пропонують «ступити крок» углиб зображення і помандрувати картиною. Саме таке органічне поєднання двох способів сприйняття дає більш сильний психокорекційний ефект.

Активну музикотерапію використовують у різних варіантах: вокалотерапія, танцетерапія. Після введення елементів активної музикотерапії у заняття з дітьми поліпшується їх психоемоційний стан, підвищується самооцінка, зникають проблеми комунікативної сфери [4, с. 58].

Таким чином, музикотерапія проводиться педагогами ДНЗ впродовж усього дня – дітей зустрічають, вкладають спати, піднімають після денного сну під відповідну музику, використовують її в якості фону для занять та самостійної діяльності.

Слід зазначити, що важливим елементом музикотерапії є виразне виконання музичного твору. Разом із тим під час роботи необхідні наочні прийоми, що залучають дитину до музики – показ іграшки. Дітям приємно слухати музику й дивитися на іграшку, про яку співається в пісні. Зорово сприйманий образ сприяє розумінню змісту виконуваної пісні, її запам'ятовуванню. Із цією метою застосовуються й персонажі лялькового театру, за допомогою яких інсценується зміст того або іншого твору.

Використання музики допоможе знизити інтенсивність емоційних реакцій, замкнутість, неадекватність поведінки, тому так важливо правильно підібрати ту чи іншу мелодію, враховуючи емоційний стан дитини.

Якщо дитина відчуває смуток, то можна включити повільну мінорну музику: наприклад, Чайковський – вступ V і фінал IV симфоній; Бах – друга частина концерту № 5 ре мінор.

При роздратуванні, гніві, хвилюванні і тривозі добре включити швидку мінорну музику: наприклад, Шуман – «Порив»; Шопен – скерцо № 1; Бах – прелюдія до мінор з «Добре темперованого клавіру»; Дебюссі – «Кроки на снігу», «Сирени».

Спокійний настрій створить повільна мажорна музика, наприклад: Шуберт – «Аве Марія»; Бородин – ноктюрн з «Струнний квартет»; Равель – «Павана».

Радість, веселощі, торжество висловлюють швидкі мажорні мелодії, наприклад: Моцарт – «Маленька нічна серенада» (фінал); Бетховен – фінали V і IX симфоній; Лист – фінали рапсодій № 6, 12; Равель – «Болеро».

Замість творів композиторів можна використовувати запис звуків природи (море, ліс, гроза, дощ) з метою розслаблення та релаксації [1, с. 67].

Проаналізувавши вищезазначене ми дійшли висновку, що музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості через вплив на: емоційно-почуттєву сферу; інтелектуальні здібності; психотерапевтичний і фізіологічний стан тощо. Емоційна чуйність і розвинений музичний слух дозволяють дітям в доступній для них формі відгукнутися на добрі почуття та вчинки, допомагають активізувати розумову діяльність, постійно вдосконалюючи рух до загального оздоровлення всього організму в цілому.

Таким чином, застосування музикотерапії у дошкільному віці сприяє корекції психофізичного здоров'я дітей у процесі їх життєдіяльності. Музика дозволяє подолати бар'єри у спілкуванні, покращити розуміння себе та інших, зняти психічне напруження. Вона створює можливості для самовираження, набуття навичок адекватної групової поведінки та соціалізації дитини у суспільстві. Музикотерапія також сприяє активізації пізнавальної та розумової діяльності. Але найголовніше – це «школа почуттів», що формується завдяки особливій властивості музики – викликати співпереживання слухачів.

Список літератури:

1. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М.: Института психотерапии, 2004. – 90 с.

2. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наукове керівництво: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко. – К.: Університет, 2010. – 281 с.

3. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вуз. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.

4. Федій О. А. Естетотерапія. Навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та доп. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Музика О. Б.
студентка

Інститут прокуратури та кримінальної юстиції
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
м. Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОВЕДІНКИ ЖЕРТВИ В МЕХАНІЗМІ ЗЛОЧИНУ

Для об'єктивного розуміння психологічного аспекту механізму конкретного злочину необхідно приділити увагу не лише проблемі дослідження злочинця, а також і його жертві. Оскільки без аналізу поведінки та особистості потерпілого, його реакцій на дії злочинця часто неможливо визначити, чому практично однакові злочинні посягання, вчинені одними й тим ж особами, не завжди приводять до одних і тих же бажаних для злочинця результатів. У багатьох випадках, особливо при вчиненні злочину в гострій конфліктній ситуації, між злочинцем та жертвою виникає тісна соціально-психологічна взаємодія і останній приймає активну участь у виникненні криміногенної ситуації. Специфіка потерпілого від злочину як соціально-психологічного типу полягає в тому, що він є носієм внутрішніх психологічних причин віктимної поведінки, які за певних зовнішніх обставин можуть реалізуватися в такій поведінці на основі як негативних, так і позитивних мотивів [2, с. 15].

Дії злочинця, наслідки злочину часто приводять жертву злочину до стану сильного душевного хвилювання, збудження, страху, тяжкої депресії, обурення, гніву, відчаю, розгубленості, посттравматичного стресового розладу, змішаного розладу емоцій і поведінки, що у сукупності утворюють психологічний стан жертви злочину [5, с. 117].

Вивчення психологічного аспекту поведінки жертви в механізмі злочину неможливе без з'ясування самого поняття «механізм злочину».

Механізм злочину являє собою процес учинення злочину, зокрема його спосіб і всі дії злочинця, що супроводжуються утворенням слідів матеріальних і нематеріальних та можуть бути використані для розкриття і розслідування злочину. Механізм злочину закономірно обумовлює виникнення криміналістично значимої інформації про злочин, його учасників та результати.

Класична модель механізму злочинної поведінки складається з трьох елементів: мотивації, прийняття рішення та планування злочину, реалізації наміру та настання злочинних наслідків [3, с. 106].

Важливе місце в механізмі злочинної поведінки займає віктимологічна ситуація. Така ситуація є моментом реалізації зв'язку «злочинець – жертва». Саме у віктимологічній ситуації проявляється віктимна поведінка потенційної жертви, а її існування створює об'єктивні передумови реалізації злочинного наміру. Без ґрунтового аналізу складових даної ситуації практично неможливим є визначення ролі потерпілої особи у механізмі вчинення злочину. Розгляд елементів останньої дозволяє дослідити весь процес формування особистості жертви, реалізацію її індивідуальних якостей і рис та їх вплив на злочинну мотивацію [4, с. 195].

Віктимологічна ситуація – це певна життєва обставина, що в сукупності складається з внутрішніх якостей жертви та її поведінки і зовнішніх чинників, які спонукають злочинця вчинити протиправні дії стосовно потерпілого в конкретний проміжок часу.

Віктимологічна ситуація включає: особистісно-формуючу, передкримінальну (життєву), кримінально-віктимну та посткримінальну віктимні ситуації.

До особистісно-формуючої віктимної ситуації відноситься система факторів, умов, обставин, що справили вирішальний вплив на формування у потенційної жертви рис підвищеної віктимності [1, с. 161].

Так, на думку Ю.Ю. Цимбала, віктимність жертви детермінується суб'єктивною реальністю сучасної дійсності, яка впливає на неї як позитивно, так і негативно, а також рядом активних (це, зокрема, агресивність, жорстокість, цинізм, провокація) і пасивних (жалість, відмова від протидії, неспроможність захистити себе, необережність, необачність, довірливість тощо) факторів.

Передкримінальна (життєва) віктимна ситуація – система обставин, що безпосередньо передували злочину, у їх взаємодії з особистими якостями суб'єкта віктимізації. Віктимогенна ситуація являє собою сукупність особистісно-формуючої та передкримінальної віктимних ситуацій. У передзлочинній ситуації, в якій майбутній злочинець стикається з майбутньою жертвою, створюється своєрідна система «злочинець – жертва», яка являється підсистемою більш масштабної системи «злочинець – ситуація». У значному числі випадків потенційна жертва своєю поведінкою формує ситуацію, в якій збільшується вірогідність завдання їй шкоди.

Психологічними характеристиками поведінки жертви злочину у передкримінальній ситуації можуть виступати: необережність, довірливість, схильність до ризику, агресія, конфліктність, випадкові зв'язки, аморальний спосіб життя, а часто навпаки – нерішучість, вікова незрілість, слабохарактерність, відсутність чітких життєвих позицій [6, с. 1050].

Кримінально-віктимна ситуація – це ситуація безпосереднього вчинення злочину та спричинення шкоди. На даному етапі ступінь усвідомлення переживань внаслідок учиненого злочину в потерпілого спочатку може бути досить високим. При першому розумінні завданої шкоди у нього знаходять прояв симптоми людини, яка зіткнулася з неочікуваною і тяжкою в моральному плані втратою, розвивається апатія, депресія, упадок духу, приступи гніву, знижується самооцінка, загострюється відчуття небезпеки, втрачається довіра до навколишніх людей.

Посткримінальна віктимна ситуація включає в себе поведінку жертви після вчинення злочину та всі обставини, що впливають на її становище. Після вчинення злочину потерпілий (жертва) проходить три психологічні кризи: криза особистості, де він намагається зрозуміти чому саме з ним сталося нещастя, що ж він за людина, чи є господарем свого життя; криза взаємовідносин, де актуальними стають питання довіри до близьких, друзів, навколишнього оточення; криза розуміння, переосмислення матеріальних і духовних цінностей суспільства [5, с. 115].

Отже, зміст віктимологічної ситуації становлять сукупність обставин формування особистості з підвищеним віктимним потенціалом; конкретна злочинна (життєва) ситуація, злочин та обставини, що сталися після злочину, в яких безпосередньо реалізується індивідуальна віктимність і які розглядаються як єдиний причинно пов'язаний процес [6, с. 1051].

Тому, думається, що для більш ґрунтовного вивчення впливу жертви на механізм вчинення конкретного злочину, необхідним є не лише дослідження поведінки жертви у конкретних обставинах та її взаємодії зі злочинцем безпосередньо перед вчиненням злочину, а також і процес формування особистості жертви, можливої

взаємодії потенційних жертви та злочинця. Важливо не лише вивчати певні прояви поведінки жертви та їх вплив на злочинця, а й процес, що передує такій поведінці, обставини, що вплинули на особу, спонукали до такої поведінки.

Таким чином, психологічний аспект поведінки жертви злочину включають: переживання жертви, зниження її самооцінки, самоідентифікація і вторинна віктимізація з боку суспільства (сам собі винен), мікроклімат у мікрогрупі. Вирішення цих питань допоможе жертві подолати психологічні наслідки злочину. Тому велике значення має своєчасне виявлення комплексу психологічних детермінант, які призводять до формування у особи комплексу характеристик, що підвищують її ризик стати об'єктом злочинного посягання [3, с. 113].

Отже, теоретичне дослідження даного питання допоможе в практичній діяльності повно оцінити картину злочину, полегшити роботу з жертвами. Урахування психологічного аспекту поведінки жертви злочину надасть змогу вивчити особливості уразливої поведінки жертв та розробити дієві заходи спеціальної та індивідуальної віктимологічної профілактики.

Список літератури:

1. Бумаженко, Н. И. Виктимология : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Н. И. Бумаженко ; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П. М. Машерова», Каф. социально-педагогической работы. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – 115 с. – Режим доступа: <http://www.lib.vsu.by/xmlui/handle/123456789/2288>.

2. Джуджа О.М., Джуджа А.О. Віктимологічне значення психопрофілактичної роботи [Текст] / О.М. Джуджа, А.О. Джуджа // Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ. – 2015. – № 1. – С. 13-18.

3. Мачинська Н.І. Психологічні механізми учинення злочину [Текст] / Н.І. Мачинська // Науковий вісник. – 2013. – № 1. – С. 104-114.

4. Царенко О.О. Проблема потерпілого від насильницьких злочинів, учинених неповнолітніми, в кримінологічних дослідженнях [Текст] / О.О. Царенко // Право і безпека. – 2012. – № 5(47). – С. 194-198.

5. Цимбал Ю.Ю. Особливості психологічного портрета особистості потерпілого у юридичному контексті [Текст] / Ю.Ю. Цимбал // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2010. – № 533. – С.114-119.

6. Цимбал Ю.Ю. Психологічні детермінанти формування «комплексу жертви» [Текст] / Ю.Ю. Цимбал // Форум права. – 2012. – №1. – С.1050-1055.

Штанько Н. А.

здобувач кафедри юридичної психології

Національна академія внутрішніх справ

м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ПОЛІЦІЇ

В сучасних умовах, що характеризуються зростаючою динамікою протікання суспільних процесів, особливу значущість набуває людський фактор, що визначає як успішність окремо взятої особистості, так і колективу або організації в цілому. Для керівників, до числа яких відносяться офіцери, провідним фактором успішної

професійної діяльності є високий рівень розвитку певних якостей, що зумовлюють ефективність саме управлінської діяльності. У сукупності ці якості утворюють певну властивість особистості – лідерство, що дозволяє офіцерові зайняти домінуюче положення в колективі на рівні неформальних взаємовідносин.

Практика свідчить, що керівники, які є лідерами в своїх підрозділах, більш успішні в здійсненні управлінських функцій, оскільки їх посадові повноваження доповнюються неформальним авторитетом у колективі. В цьому випадку вони отримують можливість впливати на процеси самоорганізації колективу, поєднують власні і групові інтереси та більш повно відображають зовнішні потреби колективу. Тому важливими завданнями психологічних служб як МВС України так і його освітніх установ є визначення кандидатів на керівні посади з урахуванням їх лідерського потенціалу та організація цілеспрямованої програми розвитку у них лідерських якостей.

Однак для того, щоб на науковій основі організувати відбір кандидатів на посади керівників, а також провести заходи, спрямовані на розвиток лідерських якостей, необхідно внести ясність, які ж саме якості можна визнати лідерськими та описати їх структуру.

Під лідерськими якостями ми розглядаємо сукупність психологічних властивостей, здібностей та особливостей взаємодії керівників з групою, що визначають їх можливості зайняти лідерське положення в групі та успішність подальшого використання лідерського потенціалу в практиці управління.

З метою визначення лідерських якостей у працівників силових структур нами був проведений аналіз моделей лідерських якостей описаних в науковій літературі. Особливу увагу даному питанню приділяли (О.В. Євтіхов, Р.Л. Кричевський, О. К. Маковський, М. С. Балунів, В. А. Дячук, А.В. Кобера та ін.)

Наприклад, О.К. Маковський визначив лідерські якості майбутніх офіцерів як такі професійно важливі властивості, які передбачають наявність у курсантів специфічних для їхньої професії знань, спеціальних умінь і навичок та визначаються характером і спрямованістю діяльності курсантів, особливостями їх колективів та навчально-виховного процесу [5].

А.В. Кобера розробила інтеграційну модель управлінського лідера органів внутрішніх справ та виділила такі головні компоненти структури особистості управлінського лідера як:

- лідерська спрямованість;
- професійна компетентність;
- лідерський потенціал особистості.

На думку автора лідерська спрямованість, детермінує саме лідерську поведінку особистості і включає специфічність, стійкість, інтенсивність спрямованості, широту мотивації та рівень задоволеності займаєним статусом.

Професійна компетентність являє собою систему внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективних дій у визначеному колі ситуацій, а також як досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи. Лідерський потенціал особистості це комплекс особистісних якостей та психологічних характеристик, який включає: емоційну, поведінкову та когнітивну гнучкість [4].

О.В. Євтіхов, на основі емпіричного дослідження лідерських якостей молодших командирів курсантських груп представив власну узагальнену структуру лідерських якостей, яка складається із чотирьох компонентів:

1. *Індивідуально-особистісні якості* (знання та відчуття себе, особистісна привабливість, активна життєва позиція, цілеспрямованість, прагнення до лідерства; моральна нормативність, надійність і послідовність; впевненість у собі, висока самооцінка).

2. *Організаційно-управлінські якості* (направленість на майбутнє, бачення перспективи; гнучкість поведінки, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, приймати правильне рішення; здатність створювати команду, вміння керувати людьми, мотивувати і стимулювати; готовність брати на себе відповідальність за прийняті рішення та результати групової діяльності).

3. *Соціально-психологічні якості* (комунікативна компетентність; порядність, чесність, справедливість, терпимість до людей, вміння створювати умови для самореалізації послідовників, розуміння потреб інших, здатність представляти та відстоювати інтереси групи).

4. *Перцептивно-лідерські якості* (якості і властивості якими наділяє лідера група: особистісний авторитет в групі, сприйняття групою як лідера, визнання його статусу та авторитету; наявність послідовників) [3, с. 51-56].

Отже, різні науковці підходять до структурування лідерських якостей із дещо різних ракурсів, але суттєвих протиріч при цьому не спостерігається, що надало нам у подальшому обґрунтовано виділити лідерські якості, які необхідно розвивати у майбутніх керівників.

На основі здійсненого аналізу сучасних наукових досліджень щодо змісту понять лідерства та лідера, особливостей та вимог правоохоронної діяльності, які зумовлюють необхідність наявності у керівників лідерських якостей, підходів до визначення переліку лідерських якостей особистості, нами розроблено психологічну структуру лідерських якостей керівника поліції.

У даній структурі нами виділено 5 компонентів:

1. *Індивідуально-особистісний компонент* (активність, ініціативність, надійність, чесність, патріотизм, відповідальність, прагнення до самовдосконалення та ін.).

2. *Мотиваційний компонент* (прагнення успіху, мотивація до лідерства).

3. *Емоційно-вольовий компонент* (цілеспрямованість, рішучість, впевненість в собі, наполегливість, вимогливість, стійкість до стресів, самокритичність)

4. *Мисленевий компонент* (інтелект, швидкість мислення, логічність та неординарність мислення, креативність, критичність, розсудливість, здатність до прогнозування, узагальнення).

5. *Комунікативно-організаційний компонент* (комунікабельність, тактовність, дипломатичність, переконливість, гнучкість наявність організаційних здібностей, здатність до емпатії).

Також в даній структурі лідерських якостей доцільно враховувати і професійний компонент, хоча його зміст і виходить за межі можливостей діагностування та розвитку психологічними методами.

Успішність професійної діяльності керівника поліції зумовлена певними професійно важливими якостями, ступенем їх відповідності поставленим вимогам. Виконавцем будь-якої професійної діяльності є «особистість», і в діяльності будь-якого керівника наявний лідерський компонент, який охоплює всі інструкції та алгоритми взаємодії з підлеглими. Рівень професіоналізму і професійного зростання будь-якого управлінця якраз і залежить від сформованості соціальних, професійних і лідерських якостей його особистості.

Основними соціально-психологічними специфічними особливостями діяльності керівника поліції є:

- велика громадська та державна значимість;
- напруженість, темп і динаміка роботи;
- жорстка регламентація та правове регулювання взаємовідносин;
- високий рівень колективності в сфері діяльності;
- високий рівень організації по вертикалі і горизонталі. [1, с. 15, 6].

Таким чином, керівнику поліції важливо володіти сукупністю лідерських якостей, завдяки яким він зможе професійно вирішувати завдання відповідно до своїх посадових, функціонально-рольових обов'язків і соціального призначення, що зумовлює необхідність його лідерської підготовки. Наявність чіткої психологічної структури лідерських якостей керівника, в свою чергу дасть поштовх до розробки комплексу психодіагностичних методик та кількісних критеріїв діагностики лідерських якостей майбутніх керівників; та розробки ефективних засобів розвитку в них таких якостей.

Список літератури:

1. Агаєв Н.А, Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів: Методичний посібник. – К.:НДЦ ГПЗСУ, 2014. – 209 с.
2. Вальков А. В. Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск в образовательном процессе военного вуза // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 312-315.
3. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
4. Кобера А.В. Організаційно-психологічні детермінанти лідерства в органах внутрішніх справ України: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06. – Київ. нац. ун-т внутр. справ. – К., 2008. – 16 с.
5. Маковський О.К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів: Автореф. дис.канд. пед. наук: 20.02.02 / Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 18 с.
6. Скібіцька Л.І. Лідерство та стиль роботи керівника: Навчальний посібник.– К.: Центр учбової літератури, 2009. – 192 с.

НАПРЯМ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Давиденко Т. В.
*старший викладач кафедри
іноземних мов та кроскультурної комунікації*

Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана
м. Київ, Україна

КРОСКУЛЬТУРНЕ ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ: ТРУДНОЩІ, ЗАГРОЗИ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Глобалізація всіх без винятку сфер людської діяльності невпинно продовжує свою переможну ходу, змушуючи до пошуку, креативності, критичного мислення та прийняття нестандартних рішень. Без сумніву, сфера ділових відносин та торгівлі опинилась першою на цьому складному шляху, стикаючись із новими завданнями, викликами та ускладненнями, не маючи наготові жодних очевидних та простих рішень, переважна більшість яких виникала саме під час спілкування та спроб виконати поставлені задачі.

Добре відпрацьовані професійні навички ділового спілкування мають критично важливе значення для успішного ведення бізнесу. Ефективне ділове спілкування починається зі спілкування співробітників в межах компанії, просуваючись далі до клієнтів та партнерів. Але варто зазначити, що є труднощі та перепони, притаманні саме і найбільше діловій комунікації, і що найважливіше, коли вона виходить за межі країни, долучаючи до цього процесу представників інших країн та культур. Сучасні технології видаються ефективними та прискорюють комунікацію, але також можуть стати пасткою; зустрічі здаються виснажливими, але є необхідною бізнес складовою. Тільки чітке розуміння проблем і симптомів комунікаційних труднощів під час ведення бізнесу є запорукою успішного пошуку вирішення та подолання перешкод, що виникають [6, с. 7-9].

Можливо, найважливішим аспектом ділового спілкування є вміння слухати, адже вроджене бажання постійного успіху заважає керівникам знайти час на те, щоб вислухати та дослухатись до іншої точки зору, потреб, бажань, розчарувань та труднощів, з якими стикається колектив, клієнти та партнери. Технології виявляються надзвичайно ефективними у випадках, коли необхідно передати пряму фактичну інформацію, але можуть виявитись нерелевантними, коли емоційна складова повідомлення стає невід'ємною, тобто – положення тіла, зоровий контакт, емоції, вираз обличчя, – все те, що неможливо передати технологічно у повному обсязі, тоді спілкування віч-на-віч набуває значення, що важко переоцінити. Ділові зустрічі допомагають генерувати групову роботу, надають працівникам відчуття значущості для компанії, надають платформу для обміну думками. Головне – організація зустрічей, що є стислими, інформативними, позитивними, та такими, де кожний має можливість висловитись [4].

Але більшість проблем, що виникають саме під час кроскультурної ділової комунікації, виникають через базові культурні відмінності. Наприклад, в культурах

Північної та Латинської Америки, Азії, Середземноморських країн, а також серед мешканців Франції та Італії вираз обличчя, тон та дистанція виконують не менш важливу комунікативну функцію, ніж вербальні засоби спілкування. Тоді як британці навряд чи будуть відкрито виражати свої емоції, так само, як і японці, котрі дуже рідко дивляться у вічі співрозмовникові, від чого складається помилкове враження, ніби тема не є важливою або цікавою. Варто приділити увагу і тому факту, що представники країн Північної Європи та Америки надають перевагу ясному, точному та недвозначному викладенню інформації, а також завжди залишають певну відстань між собою та співрозмовником [1; 2].

Успішним діловим відносинам у кроскультурному середовищі часто загрожує схильність до ототожнення представників однієї культури, яке базується на певних попередніх знаннях або припущеннях, тобто до певних стереотипів. Але помилкове покладання на узагальнений образ завжди призводить до невдач у спілкуванні, бо не існує людини, яка б повністю відповідала національному та культурологічному стереотипу. Тому важливо пам'ятати, що кожна людина – унікальна особистість, і особистісний підхід – ключ до успіху. При цьому, кожна людина підсвідомо вважає свою культуру кращою за інші, схиляється до «культурного імперіалізму» і це упередження призводить до так званого «вертикального діалогу», де сторони не є рівними, на відміну від «горизонтального діалогу», у якому немає вищих або нижчих учасників процесу спілкування, всі є рівними, і саме такий тип спілкування є найефективнішим [1].

Успішне ділове кроскультурне спілкування також не обходиться без практичних порад стосовно стилю одягу, зустрічей один на один, лінгвістичних особливостей та доречності подарунків. Наприклад, деякі культури мають досить чіткі вимоги до ділового одягу, а саме: у мусульманських країнах жінкам неприпустимо носити безрукавний одяг, короткі спідниці та глибокі вирізи. Японці наполягають на тому, що темні консервативні ділові костюми неодмінні для створення необхідного позитивного враження. Доброю порадою буде спостереження та консультація стосовно ділового вбрання у незнайомому діловому оточенні.

Багатьох лякають зустрічі віч-на-віч з партнерами, особливо якщо це представники східних культур, бо своїм незнанням можна легко образити мешканців Японії та Китаю. При зустрічі з ними варто уклонитись замість потиснути руки, візитівки приймають обома руками, тоді як в арабських країнах правою рукою. Мовні відмінності, сленг, жарти, фігуральні вислови зазвичай створюють проблеми, щоб цього уникнути, під час виступу варто говорити чітко, неквапливо, за можливістю використовувати роздаткові матеріали. Подарунковий етикет часто буває важко опанувати. У Китаї дарунки є звичною та очікуваною процедурою, але завжди треба пам'ятати, що дарувати часи, упаковані у синій, білий або чорний обгортковий папір – погана прикмета. Більш того, дарунок пропонують тричі, незважаючи на дві попередні відмови. У США протиправним є дарування подарунків службовцям, адже це класифікується як хабар. В таких випадках не завадить проконсультуватись із місцевим партнером, якому Ви довіряєте.

Отже, важливо та можливо вжити заходів, щоб покращити навички кроскультурної комунікації з метою здолання всіх викликів, яких достатньо у діловому спілкуванні. Кроскультурна комунікація – досить широка тема, адже незнання, непорозуміння може суттєво нашкодити діловим стосункам та, як наслідок, знизити економічні показники підприємства. Ознайомлюйтесь з місцевими звичаями всіх країн, які відвідуєте; усвідомлення потенційних проблем покращить Ваші комунікаційні навички і допоможе розширити бізнес на міжнародному рівні.

Список літератури:

1. Challenges in International Communication. Режим доступу: <http://yilmazlawoffices.vpweb.co.uk/blog/2010/11/24/Challenges-in-International-Communication-III.aspx>.
2. Cultural Differences & Communication Problems with International Business. Режим доступу: <http://smallbusiness.chron.com/cultural-differences-communication-problems-international-business-81982.html>
3. Dignen B. Communication Across Cultures. Cambridge University Press, 2011. – 98 p.
4. The Challenges of Business Communication. Режим доступу: <http://smallbusiness.chron.com/challenges-business-communication-112.html>
5. Кинг Г., Энн Кри Д. Коммерческая корреспонденция и документация. – М., 2006. – 302 с.
6. Шевченко О.Л. Ділова англійська мова для економістів: письмова та усна комунікація: підручник – К.: КНЕУ, 2009. – 412 с.

Перішко І. І.

студентка магістратури

Науковий керівник: Михальчук Ю. О.

кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЛИЗЬКІСТЬ МІЖ ЛЮДЬМИ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Поняття соціальної дистанції було введено американським соціологом Е. Богардусом на початку ХХ століття і характеризує близькість (віддаленість) соціальних або етнічних спільнот, груп, окремих людей. За допомогою шкали соціальної дистанції (або шкали Богардуса) оцінюється ступінь соціально-психологічного взаємоприйняття людей, тому її часто називають шкалою соціальної прийнятності. Вона використовується для вимірювання дистанції, пов'язаної із расовою чи національною належністю, віком, статтю, професією, релігією, для вимірювання дистанції між батьками та дорослими. Шкала соціальної дистанції показує ступінь психологічної близькості людей, що сприяє легкості їх взаємодії. Максимальна соціальна дистанція означає, що людина (або етнос) тримається відокремлено, автономно. Мінімальна соціальна дистанція сприяє конкретизації уявлень про інших людей, оскільки коли люди добре знайомі, цікавляться одне одним, національною культурою, вони залучені у взаємодію і зважають на оригінальність та індивідуальність інших.

Тест «Шкала соціальної дистанції» (модифікована та адаптована до нашого дослідження методика, розроблена Л.Г. Почебут). Головне завдання методичної розробки – визначити ступінь толерантності представників одного етносу до іншого та ступінь вираженості етнічних почуттів між ними.

Шкала соціальної дистанції дозволяє визначити показник соціальної прийнятності, що відображає прагнення до взаємодії та інтеграції і, навіть,

асиміляції з іншим етносом. Чим сильніше виражені позитивні почуття між людьми, тим меншою є соціальна дистанція між ними, тим щільнішими є їх взаємодія.

За ступенем толерантності ми виділяємо три типи толерантного ставлення до представників інших етногруп [1, с. 257]).

Тип 1. Низький ступінь – інтолерантність або войовничий етноцентризм – характеризується нетерплячим ставленням до представників іноетнічного середовища, виробленням негативних суджень про чужі цінності та нав'язуванням своїх цінностей іншим, що є свідченням переваги негативних гетеростереотипів. До цього рівня – сформованого інтолерантного ставлення до іноетнічних груп – ми відносимо відповіді старшокласників: прийняти представників інших етносів лише як туристів у моїй країні або взагалі не бачити їх у моїй країні.

Тип 2. Середній ступінь або емоційна індиферентність характеризується спокійною емоційною індиферентністю у сприйнятті представників іноетнічних груп. До відповідей учнів цього рівня ми віднесли наступні: прийняти представників інших етносів як сусідів, що проживають на моїй вулиці, або як громадян моєї країни.

Тип 3. Високий ступінь – диспозиційна толерантність або доброзичливий етноцентризм – означає схильність, готовність особистості до терпимої реакції щодо оточення при соціальних взаємодіях; її характеризують терпимість до іншого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, вірувань, цінностей. Особистість хоче та вміє налагоджувати конструктивний взаємний діалог, беручи до уваги культурні особливості, що є свідченням переваги позитивних гетеростереотипів. До третього типу – сформованого толерантного ставлення до іноетнічних груп – ми відносимо відповіді учнів: прийняття представників інших етносів як близьких друзів та однокласників.

Опис методики «Шкала соціальної дистанції».

Опитувальник містить 6 суджень-індикаторів; індикатори відбивають ставлення до інших етногруп у ситуаціях міжетнічної та міжкультурної взаємодії та спілкування. Необхідно прорангувати представників зазначених етноспільнот, відмічаючи ступінь прийнятності їх для себе особисто за одним із шести запропонованих нижче критеріїв.

Процедура проведення. Респонденту пропонується текстовий буклет, який складається із шести суджень-індикаторів, з яких потрібно вибрати одне за принципом: «Для мене особисто є можливим і бажаним у відносинах з людьми даної етноналежності»:

- 1) віддав би перевагу не бачити у моїй країні;
- 2) прийняти лише як туристів у моїй країні;
- 3) прийняти як громадян моєї країни;
- 4) прийняти як сусідів, що проживають на моїй вулиці;
- 5) прийняти як однокласників;
- 6) прийняти як близьких друзів.

Математична обробка даних передбачає, по-перше, визначення відсоткового співвідношення відповідей респондентів за всіма критеріями.

Опитування проводилось на контингенті учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл № 12, 20 м. Рівного. Загальна кількість опитаних – 48 старшокласників віком 14-16 років. У таблиці 1 відображено результати тестування за тестом «Шкала соціальної дистанції».

На основі результатів представлених в таблиці 1 можна зробити наступні висновки. По-перше, всі респонденти відповіли позитивно на питання прийняття українців в якості близьких друзів, що є свідченням високого рівня сформованої толерантності всередині власної етногрупи. Щодо росіян та циган результати свідчать про негативне сприйняття та негативізм щодо представників цих етносів:

так, 81% респондентів не бажали бачити росіян у своїй країні та 65,3% – циган. Цей показник свідчить, на нашу думку, про військові дії у нашій країні, що підвищує рівень негативізму щодо росіян. Говорячи про англійців та німців, слід зазначити, що 45% учнів – максимальний відсоток опитаних прийняли б німців як громадян країни та 55,9% виявили індиферентне ставлення до англійців.

Таблиця 1

Соціально-психологічна близькість між представниками різних етногруп

Критерій	Українці (% учнів)	Росіяни (% учнів)	Англійці (% учнів)	Німці (% учнів)	Італійці (% учнів)	Поляки (% учнів)	Цигани (% учнів)
1. Віддав би перевагу не бачити в моїй країні		81,0					65,3
2. Прийняв би лише як туристів у моїй країні		15,4	23,1		9,6	6,1	23,4
3. Прийняв би як громадян моєї країни		3,6	41,2	45,0	42,3	21,3	7,7
4. Прийняв би як сусідів, що проживають на моїй вулиці			14,7	28,1	30,8	40,0	3,6
5. Прийняв би як однокласників			10,0	14,2	13,8	17,4	
6. Прийняв би як близьких друзів	100		11,0	12,7		15,2	

Найбільшу інтолерантність викликали в учнів росіяни та цигани, з яким старшокласники, в переважній більшості, не бажають взаємодіяти – 96,4% та 88,7% учнів відповідно.

Так, після проведення тесту «Шкала соціальної дистанції» ми з'ясували, що найбільший ступінь психологічної близькості існує між українським етносом. З іншого боку, сучасні школярі, вивчаючи іноземні мови, заглиблюються у національну культуру народів, мови яких вивчають, а, завдяки спілкуванню з представниками даних етногруп, приймають оригінальність та індивідуальність інших, що і сприяє мінімізації соціальної дистанції та легкості взаємодії. Ми можемо спостерігати диспозиційну толерантність, що виражається в терпимості щодо іншого способу життя, поведінки та звичаїв між представниками українського та англійського, німецького, італійського та польського етносів в ситуаціях міжкультурного спілкування та взаємодії. З іншого боку, ми спостерігали збільшення соціальної дистанції між українським та російським та циганським етносами, що пояснюється формуванням упередженого ставлення до них – негативного суб'єктивізму: старшокласники виявили бажання взагалі не бачити представників цього етносу на території власної країни.

Тобто, методика «Шкала соціальної дистанції» дала нам змогу виявити факт деструктивного ставлення, негативізму старшокласників щодо представників деяких іноетнічних груп, що проявляється у небажанні налагоджувати діалого-конструктивні контакти, стає перешкодою у міжетнічному спілкуванні та взаємодії етносів.

Список літератури:

1. Платонов Ю.П. Этническая психология. – СПб.: Речь, 2001. – 320 с.

Хименко І. О.
студентка

Балла Л. В.
старший викладач

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

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ХОБІ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до методів естетотерапії, які допомагають подолати стрес, зняти напругу, вирішити особистісні проблеми та знайти свій сенс життя. Одним із них є хобі-терапія – метод зцілення за допомогою своїх інтересів, який був розроблений Ю. А. Скроцьким у 1978 році з цілями терапевтичного впливу та при вирішенні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань, а також для всебічного і гармонійного розвитку кожної дитини. Хоч цей метод ще досить молодий, але вже встиг стати популярним у всьому світі, адже кожна людина прагне, аби її захоплення принесли насолоду й задоволення.

Хобі (походить від англійського слова *hobby* – захоплення) – узагальнена назва улюблених занять або розваг, якою займаються у вільний час [3, с. 357].

Хобі – терапію відносять до когнітивно – поведінкової психотерапії. Вона активно використовується при підготовці людини до її майбутньої діяльності.

Найяскравіші прояви хобі починають виражатися в молодшому шкільному віці. Характерними особливостями для цього віку є: рухи як життєва необхідність (проте поведінка дитини ще нестійка і залежить від емоційного її стану); процеси збудження домінують над процесами гальмування; дитина не завжди може стримувати свої почуття; увага у молодших школярів нестійка, її обсяг незначний (продуктивно дитина може працювати лише впродовж 10 – 20 хвилин); переважає мимовільна пам'ять (запам'ятовується не те, що потрібно, а те, що захоплює); мислення конкретне (дитина прагне вивчати матеріал в наочно – образному і образно – дієвому аспектах); дитина ще недостатньо самостійна (пізнавальні мотиви часто підпорядковані зусиллям педагогів) [2, с. 52].

У програмі виховання та навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» звертається увага на заохочення дітей до занять в гуртках за власним бажанням. Вихователь залучає дітей до різних видів діяльності та до гуртків: флоромозаїка, корінопластика, аплікація із соломки, художнє плетиво, вишивання. Перший крок до хобі, як прагнення самовираження в тому чи іншому діяльному виді захоплення. Як правило, хлопчики починають більше цікавитися технічним конструюванням, дівчатка – художнім, хоча буває і навпаки [1, с. 388].

Вчителі спираючись на психологічні особливості дітей повинні допомогти кожній дитині розкритися, знайти своє покликання, застосувавши метод хобі – терапії, для цього слід передбачати місце і час для різноманітних, вільних проявів інтересів самої дитини, можливість займатися улюбленою справою протягом дня. Доцільно це буде на перервах, в групі подовженого дня, на гуртках. Для дітей початкових класів вчитель може запропонувати: бісероплетіння, косоплетіння, малювання, аплікацію, квілінг. Батьки підтримують захоплення своїх дітей і допомагають їм у колекціонуванні: марок, календарів, солдатиків, ляльок, машинок, фото акторів, листівок, цукерок, фантиків тощо.

Дуже важливо те, яке хобі вибере собі дитина в дошкільному віці та продовжить займатися у шкільному. Саме в цей період закладаються основи поведінки і виробляється схильність до чого – небудь. Це шанс привчити себе до витривалості, цілеспрямованості, організації часу, автоматизму та швидкості виконання завдань.

До того ж хобі – один із способів у подальшому нормально перенести перехідний період. Адже в цей час підлітку потрібен якийсь спосіб переведення своєї уваги та вихід енергії через самовираження в якийсь результат. Також це спосіб відчувати сильні емоції: захоплення, радість, гордість, які не є результатом переживань, а навпаки досягнень та бажання творити.

У всіх дітей можуть бути зовсім різні хобі. Але всі вони служать не тільки для того, щоб зайнятися ними у вільний час, але й покликані дати їм моральне задоволення та можливість реалізувати себе, як особистість.

При цьому всі хобі можна розділити на види: тілесно – мануальне, накопичувальне, інформативно – комунікативне, інтелектуально – естетичне, егоцентричне.

Інтелектуально – естетичне хобі пов'язане з глибоким інтересом до найулюбленішої справи: музики, малювання, радіотехніки, історії, до розведення квітів, птахів, риб. До цієї ж групи відносяться і любителів постійно що-небудь винаходити або конструювати. Цей вид захоплень найбільш властивий інтровертованим школярам. Наприклад, малюючи, дитина виплескує на папері свій внутрішній стан, лишаючи всі свої проблеми на зображенні. Малювання фарбами являє собою чудовий засіб для самопізнання, формування свідомості, позитивного мислення та зцілення.

Тілесно – мануальне хобі пов'язане з намірами укріпити свою силу, витривалість, спритність. Сюди відносяться заняття різноманітними видами спорту, наприклад карате або інші види єдиноборств, а також прагнення навчитися щось майструвати, вишивати, їздити на велосипеді. Серед сучасних школярів популярним є плетіння з бісеру. Цікаво, що цьому захопленню віддають перевагу як дівчатка, так і хлопчики.

Накопичувальне хобі – це насамперед колекціонування у всіх його видах. Стійкий потяг до колекціонування часто поєднується з особливою прискіпливістю та акуратністю. Школярі часто колекціонують наклейки, фантики, фішки, різні види ляльок, іграшкових автомобілів, ведмедиків тощо [4, с. 218].

До егоцентричного хобі належать різноманітні заняття, які дозволяють учням опинитися в центрі уваги оточуючих. Частіше за все це художня самодіяльність: участь в аматорських естрадних ансамблях, спортивних змаганнях – все, що дає можливість публічних виступів, зосередження на собі загальної уваги. Всі ці заняття мають на меті – демонстрацію своїх успіхів, привернення уваги оригінальністю своїх захоплень, бажання піднятися в очах оточуючих, вислуховувати у свою адресу захоплення і похвалу.

Інформативно-комунікативне хобі проявляються в прагненні отримання нової легкої інформації, яка не потребує ніякої критичної інтелектуальної обробки, а також потребою великої кількості поверхових контактів, які дозволяють цією інформацією обмінюватися. Багатогодинні порожні розмови із випадковими приятелями, детективно-пригодницькі фільми, рідше книги того ж змісту, багато годин перед телевізором – зміст цього роду захоплень.

Деякі учні постійно потребують віддушини, в спокійних, розслаблюючих, які приносять спокій діях, захопленні, яке підтримує баланс і гармонію всередині людини. Можливості для розслаблення у таких дітей різноманітні: турбота про квіти, дерева, в'язання, різні види рукоділля, збирання пазлів, фарбування розмальовок.

Але є й інші види хобі, більш енергійні. Наприклад, хтось віддає перевагу активному відпочинку і любить у вільний час лазити по деревах, кататися на велосипеді, роликах, самокаті, плавати у річці. Всі ситуації напруги є для них способом розслабитися, тільки не за допомогою заспокоєння, а через стомлення. Такому типу дітей (наприклад, гіперактивні діти) необхідно отримати обов'язкову порцію адреналіну, щоб їхнє життя не було нудним.

Отже, слід пам'ятати, що найсприятливіший період для застосування методу хобі – терапії є дошкільний вік. Цей період необхідно не прогаяти, а обрати своє покликання, що в подальшому, можливо, навіть стане роботою. Важливо, щоб дорослі сприяли розвитку хобі у дитини, а не заважали результату діяльності. Це є вагомий крок та можливість сплатити батьків з дитиною в одній спільній діяльності, де простежується бажання перших у підтримці поглядів своєї дитини. Будь-яке хобі – це прояв творчого потенціалу особистості, прояв маленької людини. Отже, хобі – терапія – це метод використання інтересів людини, які стимулюють її розвиток у психолого-педагогічній та корекційній роботі.

Список літератури:

1. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / [Г. В. Беленька та і – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка: Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр.осв.і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА)., 2012. – 492 с. – (3-є вид., доопр. та доп).
2. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. / Сергій Дмитрович Максименко. – К: Центр навч. літ., 2004. – 272 с.
3. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике / Лев Владимирович Мардахаев. – М.: «Академия»: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2001. – 368 с.
4. Федій О. А. Естетотерапія. Навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та доп / Ольга Андріївна Федій. – Київ: «Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 218 с.

НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Буханевич Н. В.
асистент кафедри

охорони праці та цивільної безпеки

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СУЧАСНІ МЕТОДИ КОНТРОЛЮ І ОЦІНКИ ЗНАНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Однією з причин ускладнень у визначенні аналогів освітніх документів є недосконалість системи контролю та оцінювання в середніх навчальних закладах України. Контроль та оцінювання залишилися суб'єктивними, методи їх реалізації – застарілими. Отже виникає необхідність впровадження системи контролю максимальної об'єктивності та можливості вимірювання оцінки за допомогою якісних та кількісних показників. Впровадження сучасних методів контролю та оцінки у практику навчання в українських навчальних закладах забезпечило б дотримання вимог, що висуваються до контролю – об'єктивність, надійність, вимірюваність, цілеспрямованість, систематичність, тощо, і дозволило б зробити навчання ефективним та наблизити його до світових стандартів.

В області визначення різних методів контролю досягнуто значних результатів. Аналіз спеціальної літератури показує, що робилося багато спроб щодо вирішення проблеми організації контролю і оцінки знань. Так, вченими були визначені зміст та завдання контролю, зокрема тестового, його функції в процесі навчання; створена класифікація контрольних завдань, сформульовані основні вимоги до розробки контрольних завдань, самої процедури адміністрування контролю; проаналізовані та описані особливості організації контролю різних видів мовленевої діяльності; розглянуто специфіку контролю на молодшому, середньому та старшому етапах у середніх та вищих навчальних закладах (Банкевич В.Л., Бернштейн М.С., Брейгіна М.Є., Вітковська Ж.В., Володін М.І., Гордієнко В.О., Горчев О.Ю., Іванова Г.В., Кокота В.О., Красюк Н.І., Куніна О.А., Лисенко Л.В., Леонт'єв О.О., Поляков О.Г., Сотер І., Товмач О.Л.). Незважаючи на те, що в педагогіці і методиці проведено багато досліджень з проблеми контролю та оцінки знань, умінь та навичок учнів, проблема організації контролю в школі залишається актуальною.

Виявлення, контроль, оцінка і облік знань учнів – важлива проблема теорії і практики навчання. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок неможливе якісне здійснення цієї проблеми. Тому контроль знань учнів завжди був, є і буде важливою складовою частиною навчального процесу, хоч і ставлення до нього зазнавало певних змін. Ще за радянських часів, з перших днів існування радянської школи, вчителі, організовуючи процес навчання і керуючи ним, завжди цікавилися результатами навчальної роботи, вивчали знання учнів.

Деякі педагоги (Богданова О.С., Миропольський О.С., Рашевський І.Ф., Странолюбський О.Н. та інші) пропонували звільнити дітей від надмірної опіки і контролю з боку вчителя, підкреслюючи, що пролетарська школа повинна поставити на перший план активний самоконтроль учнями своїх знань, умінь і навичок [1, с. 86]. Інші (Євтушевський В.О., Рембрович М., Сухорський С.Ф. та інші) вважали, що

контроль і оцінку знань має насамперед здійснювати вчитель; проводити її слід систематично, методика проведення контролю і оцінки знань повинна відповідати суті процесу навчання [2, с. 54].

За ініціативою к. п. н. Сухорського С.Ф., в 70-х роках в Україні була проведена значна робота по впровадженню у шкільну практику тематичної системи контролю і оцінки успішності учнів. Нагромаджено певний позитивний досвід здійснення тематичного контролю за успішністю учнів, раціоналізації методів перевірки, ширшого застосування усної і письмової перевірки, методів графічної і тестової перевірки [3, с. 27].

Останнім часом у педагогічній літературі, як у вітчизняній так і в зарубіжній, з'явилося чимало статей з питань контролю та оцінки знань учнів [4, с. 20]. Так, певної популярності набула рейтингова система оцінювання знань учнів. В основу цього показника закладена оцінка в балах не лише на екзаменах, але й на заліках. При цьому забезпечується більша гнучкість оцінки знань, умінь та навичок. Рейтингою узагальнений показник активізує навчально – пізнавальну діяльність учнів, підвищує відповідальність вчителів за оцінку знань, дає змогу перейти від дискретної жорсткої п'ятибальної оцінки до гнучкої індивідуальної, що забезпечує стимули до безперервного навчання, поглиблення знань [5, с. 67].

Не залишилися байдужими до проблеми контролю і оцінки знань і Черкаські вчителі і дослідники. Зокрема Прокопенко Л.І. та Тевлін Т.Л. запропонували стобальну систему оцінки знань, зокрема для старшокласників. Вони обґрунтовують тим, що така система дає змогу учням самим корегувати глибину вивчення окремих навчальних предметів [6, с. 57]. Нові оцінні шкали, збільшуючись в інтервалі, підвищують поріг «чутливості», а також дають змогу викладачеві детальніше поділити навчальний матеріал з метою контролю.

Потрібно зауважити, що ще не всі вчителі вміють по справжньому користуватися таким потужним інструментом, вплив на психіку учнів, стимулювання їх пізнавальних можливостей, як об'єктивна оцінка знань. В книзі «Серце віддаю дітям» Сухомлинський В.О. справедливо твердив, що «...саме головне заохочення і саме сильне покарання в педагогічній праці – оцінка. Це найбільш гострий інструмент, використання якого потребує величезного вміння та культури... Якщо хочете, то оцінка – це один з самих тонких інструментів виховання» [7, с. 159].

Отже можна зробити висновки, що сучасний етап розвитку освіти в нашій країні можна назвати перехідним. Перехід від традиційних форм освіти до пошуку нових, більш ефективних, потребує створення якісно нової моделі системи контролю, яка б дала змогу об'єктивно оцінювати знання, уміння та навички учнів, виключаючи суб'єктивізм. Контроль та оцінка знань, вміння та навичок учнів є важливим елементом навчально – виховного процесу. При правильній організації він сприяє розвитку пам'яті, мислення та мови учнів, систематизує їхні знання, своєчасно викриває прорахунки навчального процесу та служить їх запобіганню.

Перед учителем стоїть завдання так організувати навчальний процес, щоб контроль природно включався в систему навчання як обов'язковий функціональний компонент, який забезпечує його цілеспрямованість та об'єктивність. Використовуючи традиційні форми і методи контролю та оцінки, вчителі повинні знайомитися з досвідом педагогів – новаторів та результатами їх досліджень та експериментів; використовуючи цей досвід, шукати нові ефективні методики контролю. Найбільш ефективною на сьогоднішній день формою контролю є тест. По – перше, він сприяє досягненню оптимальної дії всіх елементів системи навчання завдяки забезпеченню зворотного зв'язку, спрямованого на навчальну діяльність учителя та учнів. По – друге, зворотній зв'язок зумовлює подвійну природу функціонування контролю.

Деякі сторони знань, умінь та навичок предметний тест діагностувати все ж таки не може, наприклад вміння виражати свої думки в усній формі, а також глибину знань в області даної теми; обмежені також можливості перевірки попередніх знань. Та все ж тестовий контроль спрощує перевірку робіт учителем і дає змогу організувати рубіжний та підсумковий контроль, активізувати діяльність учнів шляхом охоплення контролем більшої кількості школярів, перевірити знання великого об'єму за невеликий проміжок часу.

Список літератури:

1. Адрощук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань в навчально – виховному закладі // Педагогіка і психологія -1996. – №3 – С. 86.
2. Богданова О.С. Воспитательное значение оценки знаний учеников // Советская педагогика. – 1952 – №9 – С. 54 -59.
3. Лисенко Л.В. Модульне навчання і рейтингова система оцінювання знань учнів // Початкова школа. – 1995. – №3 – С. 27.
4. Мороз В. Рейтингова система оцінювання знань учнів // Освітянин – 1996. – №4. – С. 20.
5. Прокопенко Я.І., Тевлін Т.Л. Стобальна система оцінки знань старшокласників // Рідна школа. – 1992. – №9. – С. 67.
6. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям. – Киев, 1968. – С. 57.
7. Сухорський С.Ф. Система обліку успішності в школі. – К.: Рад. Школа, 1968. – С. 159.

Вятчаніна С. В.

старший викладач кафедри української та іноземних мов

Національний університет фізичного виховання і спорту України
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МУЛЬТИНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ ВНЗ УКРАЇНИ

Розширення студентської мобільності наприкінці ХХ–ХХІ ст. ставить перед українськими вищими навчальними закладами нові задачі підготовки іноземних студентів. В історії підготовки іноземних студентів особливе місце займає Україна. Перші іноземні студенти на території сучасної України навчалися у Новоросійському (Одеса) університеті у 1865 році. В основному це були болгари, албанці, араби, боснійці. Після завершення другої світової війни настав новий етап в історії міжнародного обміну студентами. Потенціал вищої освіти був поставлений на служіння активному сприянню формування нової національної інтелігенції в країнах народної демократії. В той час Україна надавала допомогу в підготовці кадрів країнам Азії, Африки і Латинської Америки, визволеним від колоніального режиму.

У період 1946–2000 рр. у вищих, середніх спеціальних та професійно-технічних навчальних закладах нашої країни одержали дипломи понад 100 тисяч іноземних громадян із 130 країн світу. У 1946 році в Україні почали навчатися студенти з Угорщини, Польщі, Болгарії, Чехословаччини, Югославії, Румунії, Китаю, Народної демократичної республіки В'єтнам.

У 1956 році Україна почала приймати до навчання студентів із країн, що розвиваються. Серед перших були студенти із Алжиру, Єгипту, Судану, Афганістану, Бірми, Індонезії, Ірану, Іраку, Кіпру, Лівану. У 1964 році в Україні була створена певна система управління роботою з іноземними студентами. У 1978 році державою були прийняті заходи щодо подальшого удосконалення діяльності Української республіканської Ради у справах іноземних студентів. З 1984 р. новий етап підготовки іноземних студентів характеризувався переходом від їх екстенсивного до інтенсивного навчання.

Одним з важливих напрямів роботи Національного університету фізичного виховання та спорту України (НУФВСУ) є довузівська підготовка іноземних громадян та їх гармонійна адаптація для подальшого навчання у вищому навчальному закладі.

В незалежній Україні в НУФВСУ робота по підготовці іноземних громадян розпочалася у 1993 році, коли було організовано підготовче відділення для іноземних громадян. У період 1993 – 2015 рр. на підготовчому відділенні навчалися студенти з 40 країн світу.

На основі аналізу динаміки чисельності студентів з різних країн і в різні навчальні роки ми умовно поділили двадцяти дворічний період роботи підготовчого відділення на два періоди по одинадцять років. Встановлено, що у перший період (1993–2004) на підготовчому відділенні НУФВСУ навчалися іноземні студенти з 16 країн світу, у тому числі: Європи (Греція), Латинської Америки (Венесуела, Маврикій), Африки (Алжир, Туніс, Марокко, Єгипет), Близького та Дальнього Сходу (Сирія, Іран, Йорданія, Ліван, Палестина, Ізраїль, ОАЄ, Кіпр, Пакистан). Деякі країни були представлені мало чисельними групами іноземних громадян, які бажали навчатися в Україні (1–46 студентів).

Результати підготовки іноземних громадян у період 1993-2004 рр. підвищили авторитет НУФВСУ на міжнародному ринку освіти. В наступний період (2004–2015) на підготовчому відділенні навчалися іноземні громадяни вже з 36 країн. В цей період домінують представники Ірану, Іраку і Китаю. Як правило, майже кожного навчального року чисельність іноземних учнів з більшості країн невелика, і складає 1–4 особи, прибувають іноземці на навчання, на жаль, неодноразово, тому укомплектувати мононаціональну групу із співвітчизників практично неможливо (за винятком груп учнів із Китаю), тому й більшість груп мультинаціональні.

Доведено, що у іноземних студентів закономірно формується адаптаційний синдром [1, с. 279-285], зумовлений соціальними, психологічними, культурними, комунікативно-лінгвістичними бар'єрними причинами.

На підготовчому етапі навчання, коли головним завданням іноземних громадян є засвоєння української мови, складно враховувати етнопсихологічні особливості контингенту. Необхідність урахування етнопсихологічних особливостей контингенту вимагає формування нової інтернаціональної концепції загальної для усіх іноземних абітурієнтів, а також розробки комплексної концепції українських освітніх послуг у вітчизняних ВНЗ різного профілю.

З метою поліпшення процесу адаптації на підготовчому відділенні НУФВСУ проведені дослідження етнопсихологічних, мотиваційних та особистих проблем іноземних учнів в мультинаціональних групах на підготовчому етапі їх навчання [2, с. 6-10].

Метою дослідження стало проведення комплексного аналізу адаптаційних проблем іноземних слухачів в мультинаціональних групах з оцінкою індивідуальних та типових поведінкових реакцій в умовах українського соціокультурного середовища та розробка заходів з оптимізації адаптаційного синдрому на першому етапі навчання на підготовчому відділенні.

Анкетування виявило наявність адаптаційних складностей у 86% іноземців незалежно від регіональних, національних, релігійних, соціальних, вікових і статевих відмінностей. У 31% іноземних учнів загальні адаптаційні проблеми доповнюються індивідуальними культурно-моральними, ідейними, релігійними та психологічними особливостями.

Складності начального періоду адаптації іноземців на підготовчому відділенні, який триває один навчальний рік, доповнюється в перші п'ять-шість місяців кліматичною, культурною, релігійною, лінгвістичною, поведінковою і навіть, гастрономічною різницею між країною перебування та батьківщиною.

Безумовно, адаптація іноземних студентів до української дійсності – багатогранний процес, який підлягає керуванню та прискоренню. Аналіз літературних даних [3], а також результати власних досліджень дозволили узагальнити об'єктивні та суб'єктивні фактори, які впливають на розвиток цього процесу.

До об'єктивних факторів можна віднести:

– особливості країни перебування та ступінь толерантності господарів країни до представників іншої культури;

– наявність національної установки;

– особливості культури, в якій виховувався студент;

– форми міжкультурної взаємодії;

– ступінь схожості та різниці між національними культурами.

– До суб'єктивних факторів відносяться:

– демографічні та індивідуально-психологічні характеристики особистості (стать, вік, соціальне походження, соціальний стан), а також тенденції прояву соціально-психологічних особливостей іноземних громадян в процесі адаптації;

– мотиваційно-фонові характеристики (установка на одержання вищої освіти в іншій країні, готовність до життєвих змін), наявність підготовчого періоду – знайомство з умовами життя в Україні, з її культурою, історією, системою вищої освіти;

– мовний бар'єр;

– внутрішньо групові фактори взаємодії студентів один з одним та викладачами шляхом вивчення психологічної атмосфери, соціально-психологічного клімату в навчальній групі та гуртожитку та самовідчуття особистості в навчальній групі;

– педагогічні фактори, нова педагогічна система, організація учбового процесу і система відношень студентів до всіх компонентів цього процесу;

– оцінювання ефективності учбового процесу, система контролю і оцінювання знань.

Адаптаційний процес в мультинаціональній групі дуже складний, що пов'язано з різною системою освіти в різних країнах, особливостями мов, релігійними та етнопсихологічними особливостями, різними мотивами одержання освіти, тощо. Результати дослідження дозволили систематизувати усі труднощі адаптаційного процесу та виокремити організаційні, учбові, дидактичні, етнопсихологічні, комунікативні, побутові труднощі. Слід відзначити, що дискримінація за національною ознакою або расові міжнаціональні причини відсутні, що позитивно впливає на процес адаптації і свідчить про підвищення рівня толерантності в сучасному суспільстві в Україні.

Усі фактори негативного впливу на адаптацію іноземних учнів до нових умов навчання і життя на початковому етапі діють одночасно, тому значно підвищується роль педагога у визначенні провідних факторів для кожного іноземця з урахуванням етнопсихологічних особливостей контингенту та проведення індивідуального педагогічного супроводу для поліпшення і прискорення адаптаційного процесу.

Список літератури:

1. Di Marko N. Stress and Adaptation in cross – cultural transition / N. Di Marko.// Physiological reports. – 2004. – № 35. – P. 279-285.
2. Вятчаніна С.В. Довузівська підготовка іноземних абітурієнтів з урахуванням етнопсихологічних особливостей контингенту / С.В. Вятчаніна //Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики. – Львів.: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 6-10.
3. Арсеньев Д.Г., Зиньковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические проблемы адаптации иностранных студентов. / Д.Г. Арсеньев, А.В. Зиньковский, М.А. Иванова. – СПб.: СПбГПУ, 2008, – 160 с.

Демченко Ф. Г.
аспірант

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проблеми, що стосуються підготовки викладачів вищої школи ніколи не втрачали своєї актуальності, а й стають все більш значущими в контексті сучасної педагогіки. Професійна підготовка компетентного викладача мабуть є одним із найважливіших завдань професійної освіти.

Професійна компетентність викладача – це динамічна сукупність знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність викладача успішно здійснювати професійну діяльність.

У професійній діяльності викладача провідну роль відіграє комунікативна компетентність, адже викладач є активним суб'єктом спілкування в процесі освіти. Діяльність викладача – це постійний обмін інформацією між професорсько-викладацьким складом та студентами, це побудова діалогу, встановлення та підтримання міжособистісних відносин, а також прагнення до створення емоційного комфорту для кожного студента. Комунікація у педагогічному процесі є основою всієї педагогічної діяльності. Наявність комунікативних якостей у майбутнього викладача вищого навчального закладу є сьогодні нормативно обов'язковою умовою.

Проблему професійної підготовки викладачів вищого навчального закладу досліджувала значна когорта вітчизняних науковців таких як: С. Батищев, І. Бех, В. Жигір, Т. Ісаєва, Т. Сущенко та інші, а також зарубіжних дослідників (Р. Бояцис, В. Дьомін, Р. Кеттел, А. Маркова, В. Слассьонін та інші). Питання щодо формування та розвитку комунікативної компетентності розробляли О. Бодальова, С. Кожушко, В. Куніцина, О. Павленко, О. Руденко та інші. Проте, жодне представлено дослідження не має чіткого системного поняття розвитку якостей та структури комунікативних якостей і не виділяє послідовності реалізації їх у комунікативних уміннях. Шляхи розвитку творчо-педагогічного потенціалу залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, приділяється мало уваги у дослідженнях цього аспекту з психологічного погляду. Також, професійно-педагогічна комунікація належить до видів діяльності, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, перетворюється на важливу професійну складову. Це зумовлює необхідність дослідження комунікативно креативних аспектів професійно-

педагогічної діяльності, зважаючи на те, що спілкування і прагнення до креативного розв'язання проблем виступають засобами вирішення освітніх завдань соціально-психологічного забезпечення навчального процесу та способами організації взаємовідносин викладача та студента.

Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього викладача – це складний соціально-педагогічний феномен, який складає систему взаємообумовлених і взаємодоповнюючих елементів. Для розвитку та удосконалення професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього викладача необхідно забезпечити:

- повноцінний розвиток кожного з її елементів;
- підвищення загальної і педагогічної культури;
- певні умови як зовнішнього (наприклад, позитивний вплив оточуючого соціального простору), так і внутрішнього характеру, зокрема, урахування індивідуально-психологічних особливостей викладача, його педагогічного досвіду тощо.

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в рамках професійної діяльності, що є інтегральним, відносно стабільним, цілісним утворенням, котре проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, включає сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати професійні комунікативні функції.

Зрозуміло, що період навчання в магістратурі є періодом розвитку професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього викладача завдяки участі у розмаїтті креативних комунікативно спрямованих завдань.

Щодо проблеми розвитку творчо-педагогічного потенціалу викладача вищого навчального закладу, саме поняття творчості розглядають через діяльність педагога. Викладач повинен розвивати потенціал творчих можливостей студентів, формувати в них творчу особистість, розвивати креативність та інші особистісні якості, які сприяють творчій діяльності.

Педагогічна творчість – це діяльність, спрямована на пошук викладачем нових рішень, нових завдань, запровадження нестандартних прийомів педагогічної діяльності, створення суб'єктивно або об'єктивно нового. Тому можна з упевненістю говорити про широкі можливості цілеспрямованого розвитку творчих здібностей, прагнення до творчості, розвиток творчого потенціалу особистості студента або педагога, систематичне залучення його до діяльності, що потребує ініціативи, самостійності, відмови від шаблону й стереотипу.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками накопичено певний досвід у розробці основних теоретичних передумов формування творчої особистості педагога. Серед важливих якостей можна виокремити наступні:

- прагнення до самореалізації (одна з вищих потреб особистості, яка виявляється в реалізації власних творчих сил і здібностей, в постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності);

- захоплення справою як покликанням (висока зацікавленість справою, якою займається людина, глибока задоволеність нею і постійна готовність до удосконалення);

- впевненість у власних силах (оцінка своїх сил і можливостей адекватна досвіду: вибір цілей і задач, які людина здатна вирішувати на високому рівні якості, відсутність невиправданої тривожності під час вибору та реалізації цілей);

– критичність і високий ступінь рефлексії (постійна увага до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і непродуманих рішень, вміння вчитися на помилках, постійний аналіз та осмислення власної діяльності).

Творчість є необхідною складовою праці викладача, без якої неможливий педагогічний процес. Вона є необхідною умовою становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість, розвиваючи здібності, формує педагогічну майстерність педагога.

Отже, встановлено, що на творчий розвиток педагогів також впливає сприятливий психологічний мікроклімат у колективі, грамотно скерована методична робота, індивідуально-типологічні особливості педагогів, чітко спланована організаційна робота навчального закладу. Проте проблема підготовки кваліфікованого викладача та розвитку в нього комунікативних здібностей та творчо-педагогічного потенціалу в рамках педагогічної компетенції залишається відкритою.

Ємельянова О. Ю.

старший викладач кафедри хореографії

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

МУЗИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗАНЯТЬ У СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Позашкільна освіта має значні можливості виховання та розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості, здатна задовольнити її потреби в творчій самореалізації, забезпечити її інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток.

Позашкільні навчальні заклади вирішують проблеми художньо-естетичного виховання дітей та підлітків. Заняття в них відкривають кожному із вихованців простір для розвитку ініціативності, самостійності та їх художньої уяви. Значення цих занять важко переоцінити, оскільки саме в ранньому віці в дітей закладається основа художньо-естетичного смаку, інтерес до творчості, мистецьких видів діяльності.

З кожним роком у нашій країні набуває все більшої популярності танцювальне мистецтво, воно стає одним з дієвих чинників формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості. Танець і музика тісно пов'язані між собою. Поряд з танцем музика істотно впливає на формування особистості дитини, збагачує її почуття та уявлення, сприяє більш тонкому сприйняттю професійного хореографічного мистецтва. Тому, актуальною проблемою в роботі керівника дитячого хореографічного колективу є якісний добір музичного матеріалу до дитячого танцювального репертуару. Ця тема є досить важливою, оскільки саме музика розвиває почуття ритму, музичний слух, формує у вихованців естетичний смак, уміння чути музичну фразу, допомагає орієнтуватися в характері музики та з раннього віку підштовхує дитину до творчості.

Теоретичними та практичними дослідженнями з питань музичного супроводу в хореографії займалися Г. Безугла, Г. Березова, О. Голдрич, Р. Захаров, Б. Забута, О. Мартиненко, М. Тарасов, Л. Ярмолевич, Л. Цветкова та інші. На сьогоднішній день ця проблема висвітлена в професійній літературі, але потребує більш чіткого формулювання вимог до музичного оформлення занять та дитячих хореографічних постановок.

Мета нашого дослідження спрямована на визначення вимог до музичного оформлення хореографічних занять та дитячого танцювального репертуару в системі позашкільної освіти.

Важливим завданням роботи дитячого хореографічного колективу є ознайомлення дітей з різноманітним танцювальним репертуаром, який має враховувати танці різної складності, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Сучасний дитячий репертуар, на думку О. Мартиненко, яка має значний досвід роботи з дитячим колективом, має враховувати такі вимоги як ідейність, художність (виразність, точність, яскравість лексичного матеріалу), доступність (емоційно передавати зміст), виховну та пізнавальну цінність репертуару. Успіх створення концертного танцювального номера багато в чому залежить від правильно дібраного музичного супроводу [3, 167]. Саме музичний репертуар – це категорія, на яку лягає відповідальність за розвиток музичних, творчих здібностей дитини, за його допомогою виховується індивідуальний музичний смак, розвивається фантазія, вміння мислити нестандартно, яскраво сприймати музичні образи, формується світогляд.

На основі аналізу літератури (Г. Березова, Л. Богаткова, К. Василенко, М. Румер, А. Шевчук та інших) ми визначили, що для підбору музики до дитячого танцювального репертуару необхідно прагнути до того, щоб вона відповідала вимогам високої художності, виховувала смак дитини, збагачувала його різноманітними враженнями й при цьому викликала моторну реакцію, була зручною для руху. Від якісного добору музичного оформлення, взаємодії музичної та танцювальної драматургії, інтерпретації музичних засобів виразності в хореографічних рухах залежить якість дитячих хореографічних постановок.

Музичне оформлення танцювальних номерів має будуватися на основі врахування природних особливостей дітей (рухові вміння і навички, гнучкість), особистісних якостей (риси характеру, темперамент) та обліку вікового фактору, які визначають передумови становлення індивідуальності дитини. Так, для дітей дошкільного віку (4-6 років) музичний репертуар має відповідати їх фізичному та психологічному розвитку.

На нашу думку, великого значення слід надавати добору художньо-якісної музики, доступної для сприйняття й відтворення старшими дошкільниками, яка активізує фантазію, моторику дітей та викликає емоційно-виразне виконання рухів. Підбираючи музику, необхідно враховувати видові та жанрові особливості хореографічної постановки, її зміст, тему, ідею, образи. Доцільно використовувати народні мелодії, дитячі ігри, танці, пісні з мультфільмів тощо. На цьому етапі розвитку музичного сприйняття дитини, потрібно допомогти їй зрозуміти музику, її образи та засоби виразності, а для цього вихованці повинні вміти стежити за прискоренням та уповільненням темпу, відмічати зміну динаміки, дотримуватись пауз. Ці вміння можна розвивати за допомогою рухів у темпі пульсації основних долей, тактових акцентів або музичних фраз.

До репертуару дітей молодшого шкільного віку (7-10 років) додаються класичні твори з балетів, народна музика в обробці, естрадна музика, яка передбачає ускладнення ритму, прискорення темпу, більш складну сюжетну основу. Значне місце в танцювальному репертуарі для дітей цього віку займають танці народів світу. При доборі музичного матеріалу до народних танців слід звертатися до притаманних саме цій музиці засобів виразності. Наприклад, особливості музичного супроводу російських народних танців полягають в тому, що переважна більшість їх має характерну широту рухів, життєрадісність, молодечтво. Особливості музичного супроводу молдавських народних танців полягають у багатому національному забарвленні. Танцюристи вчать відмічати музичні акценти, відчувати синкопований ритм, співвідносити з рухами музичну артикуляцію, диференціювати колоритні риси різних національних танців.

Група дітей підліткового віку (12-16 років) здатна сприймати більш складні музичні жанри. Всі сучасні танці виконуються в вільній композиції, їх музика, зміст, коло образів перегукуються з інтересами молоді та є дуже привабливими для неї. Тому доцільно вводити в репертуар джазову музику, музику з мюзиклів, сучасну естраду, яку відрізняє імпровізаційність, підвищена емоційність, витончена ритмічність. Сучасні танцювальні композиції пов'язані з поп- і рок-музикою, яка дуже різноманітна, має специфічні засоби виразності, складні форми (диско, реп, техно, рейв).

У сучасній хореографічній практиці все частіше використовуються сучасні «модні» мелодії, які не призначаються для постановки танцю. За переконанням О. Голдрич, помилково чинять ті, хто придумує рухи без музики, під рахунок «раз-два», а потім підганяє їх під музику. Таким способом педагог неминуче буде створювати порожні танцювальні композиції, що не мають конкретного змісту, який витікає з музики [1, 158]. Така система роботи, можливо, і навчить учнів деяких технічних прийомів, але це нічого спільного з мистецтвом танцю мати не буде.

Висновок. Отже, дотримуючись вимог до музичного оформлення хореографічних занять та постановок у позашкільних закладах, керівник дитячого танцювального колективу добирає музичний репертуар, який дозволяє дітям не тільки закріплювати й удосконалювати музично-рухові навички, реалізувати свої виконавські можливості й творчий потенціал, але і вирішує численні проблеми виховно-освітнього процесу, сприяє розвитку почуття ритму, музичної пам'яті, вмінню відчувати красу й гармонію музики, розширенню світогляду, розвитку інтересу до музичного мистецтва, підвищенню загальнокультурного розвитку дитини.

Список літератури:

1. Голдрич О. С. Хореографія : Посібник з основ хореографічного мистецтва та композиції танцю / О. С. Голдрич. – Вид. друге, доповнене. – Львів : СПОЛОМ, 2006. – 172 с.
2. Забута Б. І. Музичне забезпечення хореографічних постановок : [навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл.] / Б. І. Забута. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 196 с.
3. Мартиненко О. В. Методика хореографічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку : [навч. посібн.] / О. В. Мартиненко. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд» 2009. – 156 с.

Зварко Н. А.
студентка
Осип М. А.
викладач

Луцький педагогічний коледж
м. Луцьк, Україна

АБІОТИЧНІ ТА БІОТИЧНІ ФАКТОРИ СЕРЕДОВИЩА

Існування та розвиток живих організмів у природному середовищі посідає у світі особливе місце. В екології є чітко визначені абіотичні та біотичні фактори середовища. В статті розглядаються питання, пов'язані із сутністю біотичних та абіотичних факторів середовища.

Актуальність дослідження полягає в тому, що екологічні фактори – це всі складові природного середовища, які досить серйозно впливають на існування й розвиток організмів і на які живі істоти реагують реакціями пристосування. Екологічні дослідження, у наш час пов'язані з вивченням впливу екологічних факторів на існування й розвиток окремих видів організмів, їх взаємозв'язків з довкіллям сьогодні набувають важливого значення у зв'язку з стрімким погіршенням екологічного стану.

Жива природа велика і багатоманітна, вона являє нам безліч прикладів надзвичайно тонкої пристосованості організмів до різноманітних умов існування в навколишньому середовищі. Факторами зовнішнього середовища є все, що оточує організми і впливає на їх стан, розвиток, можливості виживання і розмноження. Питання про вплив зовнішнього середовища на організм є головним і вирішальним у побудові будь-якої теорії еволюції, ці питання розроблялись в працях О. М. Северцова, В. О. Ковалевського, І. В. Мічуріна, М. Є. Введінського та інших. Всі ці вчення дають основу для глибшого розуміння взаємозв'язку явищ у природі [3].

Біотичні фактори – це фактори, які відбивають явище коакції, тобто взаємодію між різними організмами, що населяють відповідне середовище. Вважають, що взаємодія між організмами існує лише тоді, коли особини в той чи інший спосіб впливають одне на одного. Форми міжвидових відношень дуже різноманітні.

Основними з них є: [1]

Симбіоз – це сумісне взаємно вигідне життя організмів 2-х різних видів. Відомим прикладом є симбіозу водоростей з грибами, в результаті якого виникають – лишайники.

Розповсюдження одного виду іншим. Найпростіший випадок являє собою рознесення мікроорганізмів на поверхні тіла будь-якої тварини. Так, птахи, що поїдають ягоди, широко розповсюджують їх насіння під час осінніх перельотів.

Коменсалізм – це сумісне життя тварин 2-х різних видів при якому один живиться рештками їжі іншого, не завдаючи останньому ніякої шкоди.

Квартирування – це поселення особин одного виду в будівлях, в яких проживають особини іншого виду. Прикладом є велика піщанка, в норах якої живе понад 200 видів квартирантів.

Паразитами називаються організми, які живуть за рахунок особин іншого виду, будучи тісно зв'язані з ними в своєму життєвому циклі на певному його протязі. Яскравими представниками є комахи, вовчок, кліщі, іржа [3].

Поїдання одним видом іншого. Тут можуть бути випадки коли тварина поїдає тварин, рослину і коли рослина живиться тваринами. Представниками є ссавці, молюски, комахи, комахоїдні рослини тощо [2].

Така «несправедливість» зумовлена боротьбою за існування, яку надзвичайно яскраво зобразив у своїй поемі «Храм природи» Еразм Дарвін – дід Ч. Дарвіна:

... Тут хижий вовк, заради вовчат
Тримає у страху серця невинних стад;
Орел, шукаючи із – під небес стрілою,
Погрожує голубці смертю злою,
Голубка ж, мов вівця, з благоговінням
З'їдає ростки і скльовує насіння.
Сові, полюючи у темні ночі,
Плювають на солов'я талант співочий.
Тому ж не жаль нічного світляка,
Його й вогненне сяйво не ляка;
Світляк, осяявши гайок безмовний,

З'їдає тишком – нишком квіт ще сонний.
В воді, в повітрі, на землі-могила,
Все суще кров собою геть покрила.
Довкола стріли смерті голод розметав
Й різницею весь світ великий став [1].

Біотичні фактори впливаючи прямо чи опосередковано, позитивно чи негативно, на внутрішньовидовому чи міжвидовому рівнях, так чи інакше обумовлюють спільне існування величезної кількості видів на відносно невеликих територіях. Саме у цьому полягає дуже важлива роль біотичних факторів у природі [2].

Абіотичні фактори – це фактори неорганічної природи – надзвичайно мінливі, по-різному діють у різних географічних точках і на різному рівні в глибині різних оболонок Землі. У природі важко відокремити дію одного абіотичного фактора від іншого, оскільки організми завжди відчувають їх суміжний вплив, разом з тим один і той самий фактор в одній і тій самій концентрації діє по-різному на різні види тварин і рослин. Так наприклад, більшість морських безхребетних витримує нагрівання тіла до 30 градусів і рідше до 38 градусів. Нагрівання до 42 градусів усіх ссавців приводить до смерті [3].

Світло – це абіотичний фактор має фундаментальне екологічне значення. Без цього не можлива фотосинтетична діяльність зелених рослин, тоді як прямий вплив світла на цитоплазму є смертельним. Воно чітко пов'язане з температурою, адже температурний режим на земній поверхні дуже змінюється. Все це в свою чергу впливає на розподіл сучасних форм у біосфері, та їх взаємозв'язок між собою [2].

Наші знання про біотичні та абіотичні фактори середовища є ефективним засобом для стабілізації екологічного стану абіотичних та біотичних факторів середовища. Величина діапазонів коливань різних факторів, свідчать про надзвичайну неоднорідність біосфери з точки зору існування організмів, тому наше дослідження не вичерпує всіх аспектів розкриття даної теми, а потребує подальшого вивчення.

Список літератури:

1. Кучерявий В. П. Екологія – Львів: Світ, 2001. – 500 с.
2. Олійник Я. Б. Основи екології: підручник/Я.Б.Олійник, П. Г. Шищенко, О.П. Гавриленко – Київ: Знання, 2012. – 558 с.
3. Середенко Е. В. Загальна біологія: Хрестоматія/Е.В. Середенко – Київ: Радянська школа. 1972. – 200 с.

Камша Т. Ю.

студент магістратури

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ

Нині активно розвивається мережа інтернатних закладів. Це зумовлено економічними та соціальними чинниками. Так, до економічних слід віднести наступні: матеріальні труднощі сімей, підвищення рівня безробіття в країні, послаблення функцій державних установ, спрямованих на виховання, освіту,

соціальний захист дітей. До соціальних належать такі як: позбавлення моральної відповідальності батьків за виховання дітей, збільшення кількості кризових сімей тощо [3, с. 84].

Згідно Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, інтернатні заклади – це навчальні заклади, що забезпечують дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя [5, ст. 1].

Особливості соціальної роботи зі старшокласниками в інтернатних закладах вивчали такі вітчизняні та зарубіжні науковці як: А. М. Байбаков, І. Д. Зверева, Н. С. Іскрін, Л. В. Канішевська, А. І. Маханько, А. О. Полянничко, В. Є. Сорочинська, Ю. В. Хармаєв, Є. І. Холостова та ін.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства головним напрямом роботи соціального працівника в інтернатних закладах є підготовка вихованців до самостійного життя, до виконання соціальних ролей, а саме: роль громадянина, майбутнього фахівця в професійній діяльності, сім'янина, що дозволить їм налагодити соціальні відносини з оточуючими, самостійно розбудувати своє майбутнє. Комплексність і складність зазначених завдань потребують участі в їх розв'язанні ще й таких спеціалістів закладу як: психолог, вихователі, соціальний педагог, медичний працівник, однак пріоритетна роль, без сумніву, належить соціальному працівнику.

З огляду на зазначене, метою діяльності соціального працівника в інтернатних закладах є: соціальний захист вихованців, а також сприяння підготовці їх до самостійного життя.

Система соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування включає такі законодавчі та нормативно-правові акти як: Конституція України, закони України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», а також Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, Порядок розрахунку плати за соціальне житло, Порядок надання одноразової допомоги дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, після досягнення 18-річного віку тощо [2].

В сучасних умовах пошук шляхів ефективної підготовки старшокласників, які є вихованцями інтернатних закладів до самостійного життя повинен здійснюватись у контексті реформування системи державної опіки. Саме тому актуальним є визначене Я. Гошовським [1, с. 21], найголовніше стратегічне завдання сучасних інтернатних закладів – це відмова від культивування будь-яких видів депривації та активне впровадження в реальну виховну практику гуманістичної, особистісно-ціннісної моделі виховання [1, с. 21].

І. Д. Зверева [6, с. 308] зробила значний внесок у розвиток таких ідей, обґрунтувавши основні теорії роботи з дітьми в державних закладах опіки. Так, теорія соціальної компетенції виділена вченою як базова, а її основна ідея полягає в тому, що не буває поганих дітей, адже всім дітям властиві як позитивні, так і негативні риси. Завдання ж фахівця соціальної сфери, який працює в інтернатному закладі зі старшокласниками полягає в тому, щоб знайти в дитині позитивне і, спираючись на це, допомогти їй побачити можливості для зміни на краще [6, с. 308].

Реалізуючи право старшокласників, що виховуються в інтернатному закладі на соціальний захист, соціальний працівник залежно від ситуації конкретного

вихованця виконує такі професійні обов'язки як: ініціює встановлення правового статусу вихованця; оформлює документи для встановлення опіки (піклування); сприяє якнайшвидшому усиновленню; лобіює питання передачі дитини до прийомної сім'ї чи будинку сімейного типу; надає консультації після влаштування старшокласника до сімейних форм виховання спеціалістам ЦСССДМ, котрі здійснюють соціальне супроводження таких сімей; вирішує питання реінтеграції дитини в біологічну сім'ю, якщо є така можливість.

Основними напрямками діяльності соціального працівника щодо захисту житлових і майнових прав учнів старших класів інтернатних закладів є: запобігання відчуженню житла й майна, що є власністю вихованців, з порушенням їхніх прав; збір і підготовка необхідних документів для встановлення опіки над майном і житлом дитини в передбачених законом випадках; розроблення та здійснення самостійно чи в співпраці з іншими державними органами виконавчої влади заходів щодо забезпечення законних інтересів вихованців, контроль за виконанням цих заходів; сприяння притягненню у встановленому законом порядку до відповідальності осіб, які допустили порушення житлових і майнових прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; представництво інтересів старшокласників у суді; надання державним органам, установам та організаціям незалежно від форм власності, громадським організаціям і громадянам практичної та методичної допомоги, консультацій із питань захисту житлових і майнових прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Не менш важливим завданням є діяльність соціального працівника в інтернатному закладі стосовно призначення й оформлення соціальних виплат старшокласникам. Така робота здійснюється у випадку смерті батьків (одного з них) і передбачає розшук трудових книжок батьків, співпрацю з органами соціального захисту населення.

У процесі підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя фахівець соціальної сфери повинен звернути увагу на такі особливості, а саме: необхідність нівеляції психологічної напруженості вихованців перед виходом із інтернатного закладу; формуванні навичок самостійного та відповідального прийняття рішень; вирішенні питань спілкування, налагодження контактів із іншими людьми, виходу з конфліктних ситуацій; оволодіння навичками самообслуговування, побутового забезпечення життєдіяльності [4, с. 400].

Окрім того, проблеми старшокласників інтернатних закладів, на нашу думку, можуть бути частково вирішені завдяки реалізації соціальних програм підготовки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, до незалежного життя в соціумі, а також оновлення змісту навчання й виховання.

Нині спеціально для роботи з учнями випускних класів інтернатних закладів Державним інститутом проблем сім'ї та молоді розроблена навчальна програма та навчально-методичне забезпечення спецкурсу «Формування навичок самостійного життя». Завдання спецкурсу полягає в тому, щоб допомогти вихованцям інтернатних закладів повірити в себе, розкрити й розвинути позитивний особистісний потенціал, прагнення самореалізуватися, сформувати досвід самостійного ухвалення рішень. Програма спецкурсу містить 11 модулів, таких як: «Який я?», «Школа успішного спілкування», «Запобігання конфліктам, поведінка у конфліктних ситуаціях», «Опануємо соціальні ролі», «Як зробити правильний вибір професії», «Статеві особливості та культура взаємин між юнаком і дівчиною» та ін. [4, с. 403].

Таким чином, соціальна робота зі старшокласниками в інтернатному закладі повинна забезпечувати стійку систему соціального захисту, що виявляється в таких сферах як міжособистісне спілкування й довіра, вирішення правових питань, допомога в навчанні, сприяння створенню власної сім'ї та вибору професії.

Список літератури:

1. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Я. О. Гошовський. – К., 1995. – 24 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
3. Канішевська Л. В. Реалізація педагогічних функцій загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наук. праць. – К., вип. 16, кн. 1. – С. 84–91.
4. Полянничко А. О. Особливості соціально-педагогічної діяльності в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс] / А. О. Полянничко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2013. – № 5(31). – С. 400 – 410. – Режим доступу : file:///D:/Downloads/rednauk_2013_5_48.pdf.
5. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Наказ № 995/557 від 10 вересня 2012 року [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>.
6. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

Камша Т. Ю.
студент магистратури

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ У ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ

У сучасних умовах входження України до європейського освітнього й економічного простору особливо важливим є створення виховної системи, що забезпечила б формування особистості нового типу, якій притаманний високий рівень духовності та культури, вміння творчо мислити, яка б гнучко реагувала на зміни в оточуючій дійсності й сама їх створювала [1, с. 56].

Водночас прогресуюча тенденція безперервного зростання різних проявів асоціальної поведінки серед старшокласників інтернатних закладів ставить перед суспільством, конкретною соціальною службою та соціальним працівником декілька основних завдань, а саме: пошук форм, методів і технологій роботи з асоціальними підлітками, концентрацію зусиль інтернатних закладів і громадських організацій, спрямованих на попередження відхилень від соціальних норм, тобто усунення умов, які прямо або опосередковано чинять негативний вплив на вчинки й дії вихованців [4].

Проблема діяльності соціального працівника, спрямованої на попередження асоціальної поведінки серед старшокласників в умовах інтернатного закладу стала предметом уваги великої кількості вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: В. Баженова, О. Гонєєва, Я. Гошовського, Л. Дробот, Л. Канішевської, Л. Кондрашова Б. Кобзаря, В. Яковенка та ін.

Соціальні причини виникнення асоціальної поведінки у вихованців закладів державної опіки вивчали такі дослідники як: Ю. Гербеєв, Е. Костяшкін, Г. Медведєв, В. Оржеховська та ін.

Більшість вихованців інтернатних закладів є соціальними сиротами, тобто такі старшокласники, позбавлені можливості рости в родині через батьківську неспроможність. Окрім того, часто діти-сироти знаходяться під впливом негативних суспільних процесів, таких як: апатія, споживацьке ставлення до життя, асоціальна поведінка, наркотизація тощо. Розрив між їхніми уявленнями про життя й реальність виявляється у відсутності здібностей орієнтуватися в сучасній ситуації, змінювати свою поведінку та запити в залежності від обставин, у невмінні працювати тощо.

Девіантна поведінка в інтернатних закладах існує також і тому, що наявна соціальна система виростає з попередньої, яка застаріла. Розвиток нового відбувається нерівномірно, а це породжує диспропорції та дисфункції суспільства. Соціальний, культурний, науково-технічний розвиток може відставати від суспільних, духовних або економічних потреб громадян, чи, навпаки, випереджати їх. Не можна не брати до уваги й передбачувані події та інновації, які руйнують усталені стереотипи поведінки.

Виходячи з цього, можна виокремити такі основні завдання роботи зі старшокласниками в інтернатному закладі як: допомога в формуванні світогляду й життєвої позиції, орієнтованої на чесність, працьовитість, самостійність, миролюбність, поступливість; підготовка до майбутнього вибору професії та сімейного життя, виконання громадських обов'язків; формування орієнтації на гуманну поведінку через усвідомлення мотивів власних вчинків і уникнення неконструктивного самозахисту [2, с. 56].

Обтяжена спадковість, несприятливі біологічні та соціальні фактори є причинами різних відхилень у розвитку старшокласників, які виховуються в інтернатних закладах, що представляє значні труднощі їх соціальної адаптації, а саме: відсутність авторитетного дорослого, до якого формується прихильність; обмежені контакти вихованця з більш широким соціальним середовищем; проживання в великих колективах; часта зміна вихователів і установ; відхилення в стані здоров'я та психічному розвитку; регламентація життєдіяльності вихованців, обмеження особистісного вибору; дефіцит моделей і зразків соціальної поведінки для наслідування, що викликає труднощі в засвоєнні та відтворенні соціального досвіду.

А. Е. Личко [3, с. 219] зазначає, що профілактика асоціальної поведінки – це комплекс заходів, спрямованих на її запобігання [3, с. 219]. Так, згідно з дослідженнями О. Пилипенка [6, с. 48], соціальну профілактику необхідно здійснювати проти тих відхилень, які підлітки найменше приховують, а саме: паління, вживання алкоголю, одночасно розповсюджуючи профілактичний вплив на латентні відхилення [6, с. 48]. Окрім того, асоціальна поведінка у старшокласників в умовах інтернатного закладу також включає такі форми як: грубість, лихослів'я, приниження інших; непокору, критику дорослих; негативне ставлення до навчання, порушення правил поведінки; хуліганство, бійки, нанесення тілесних ушкоджень іншим вихованцям; ранній початок статевого життя тощо.

Неповнота емоційного життя в інтернатних закладах викликає в старшокласників різні психічні розлади й порушення соціальної адаптації: в одному – це тенденція до зниження активності, що призводить до апатії й більшого інтересу до речей, ніж до людей; в іншому – гіперактивність із відходом у асоціальну та кримінальну діяльність; у багатьох спостерігається тенденція поводитися зухвало в суспільстві, намагаючись привернути до себе увагу дорослих, при невмінні створювати міцні емоційні зв'язки.

Також старшокласникам, які є вихованцями інтернатних закладів властиві інфантилізм, уповільнене самовизначення, незнання та неприйняття самого себе як особистості, нездатність до свідомого вибору життєвого шляху й, як наслідок, утриманство, нерозуміння матеріальної сторони життя, питань власності, економіки навіть у суто особистих масштабах, труднощі в спілкуванні там, де це спілкування довільне, де потрібне вміння будувати відносини, перевантаженість негативним досвідом, негативними цінностями та зразками поведінки.

Профілактична робота в інтернатному закладі має свою специфіку. Так, соціальному працівнику потрібно не тільки позитивно впливати на особистість вихованця, а й допомагати йому в самостійній соціальній адаптації, оскільки старшокласники закладів інтернатного типу після їх закінчення одразу починають самостійне життя.

При реалізації профілактичних методів у роботі з вихованцями інтернатних закладів важливо використовувати сукупність прийомів, що дозволяють надавати зовнішнє спонукання, змінювати погляди, мотиви і поведінку старшокласників. Дана група прийомів пов'язана з організаторською діяльністю соціального працівника, що спрямована на зміну ситуації навколо старшого підлітка. До неї можна віднести наступні компоненти: інструктування (при виконанні творчого завдання, соціальним працівником повинні бути встановлені правила спілкування та поведінки вихованців, це допомагає зняти негативні моменти комунікації всіх учасників); розподіл ініціативи (створюються рівні умови для прояву ініціативи усіма учасниками); розподіл ролей (необхідно розподілити роботу відповідно до рівня володіння знаннями, вміннями, навичками, необхідними при виконанні завдання); творчі (прояв доброти, турботи, уваги); прохання, заохочення [4].

Отже, слід відмітити, що відносини в інтернатних закладах повинні формуватися за типом сімейних на основі любові, турботи, взаєморозуміння. Старшокласники повинні відчувати захист і безумовне прийняття їх оточуючими. Тільки за таких умов можливо попередити прояви асоціальної поведінки та сприяти гармонійному розвитку особистості кожного вихованця.

Список літератури:

1. Волощук А. М. Теоретичні засади попередження і корекції асоціальної поведінки старшокласників зони радіаційного контролю [Електронний ресурс] / А. М. Волощук // Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2009_24_1/Voloshuk.pdf.

2. Єжов И. В. Програма психологического обеспечения духовного развития личности Яснополянского детского дома / И. В. Єжов. – Ясная Поляна, 1997. – С. 56–62.

3. Личко А. Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – М. : ООО Апрель ПРЕСС, ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.

4. Лящук О. С. Особливості профілактичної роботи з дітьми, схильними до проявів девіантної поведінки в умовах закладів інтернатного типу [Електронний ресурс] / О. С. Лящук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – К., вип. 15. – кн. II. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/Tmpvd/2011_2/28.PDF.

5. Оржеховська В. М. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх / В. М. Оржеховська // Почат. шк. – 1998. – № 4. – С. 4–6.

6. Пилипенко А. И. Педагогическая профилактика употребления наркотических веществ учащимися общеобразовательных школ: автореф. дисс... на стиск. учен. степени канд. пед. наук: спец 13.00.01 / А. И. Пилипенко. – К., 1992. – 20 с.

Ковальчук М. В.
студентка

Науковий керівник: Брушневська І. М.
старший викладач кафедри педагогіки

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

ЕЙДЕТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Мовленнєвий розвиток дошкільника – складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляється в соціальній та інтелектуальній активності у колі дорослих та однолітків. Саме тому на даний час стали актуальними ейдетичні методи розвитку дошкільнят. Ейдетика допомагає в різних життєвих ситуаціях: дозволяє уникати стресу, добре відпочивати, покращувати настрої, позитивно спілкуватися з оточуючим. Проблема розвитку ейдетичної технології у навчанні мовлення дошкільників не є новою. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями такими, як Е. Йенш, Л. Виготський, О. Лурія, О. Кро, Л. Кулибчук, І. Матюгін, Є. Антошук, О. Пащенко. Хоча проблему розвитку ейдетики, як засобу навчання мовлення, провідні науковці вивчають досить давно, проте вона є недостатньо вивченою і залишається актуальною в сучасній практиці та теорії дошкільного виховання. Актуальність порушеної теми, недостатнє теоретичне та практичне обґрунтування ролі ейдетичної технології у процесі розвитку мовлення дошкільнят, зумовило нами вибір даної теми.

Одним із найважливіших напрямів удосконалення навчання дітей дошкільного віку мовлення є пошуки впровадження у навчально-виховний процес новітніх технологій навчання. Сьогодні вже не можливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути дитина. Від її творчої активності на занятті, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки і не боятись помилитись, вміння спілкуватись з вихователем, однолітками залежить успіху свідомому опануванню навчального матеріалу [1, с. 5].

Основне завдання сучасного дошкільного закладу – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві. Дошкільний вік є найсприятливішим періодом у житті людини для її мовленнєвих здібностей. Для забезпечення мовленнєвого розвитку дітей необхідно дбати як про формування їх психічних процесів, так і про вміння розмірковувати, пояснювати, доводити, висловлювати свої думки і судження. Безмежні можливості для розвитку цих здібностей надають прийоми ейдетики, в основі яких – асоціації [3, с. 2].

Ейдетика – це особливий різновид образної пам'яті, здатність найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які в певний момент не діють на органи чуттів [2, с. 6].

Метод ейдетизму є унікальним засобом розвитку дитячої уваги і пам'яті. Його застосовують з розвивальною та навчальною метою, адже він дозволяє запам'ятати найдрібніші деталі, події або предмети. Сутність методик ейдетики – в нових способах подання розвивального або навчального матеріалу, адже вона «перекладає» незрозумілу мову оточуючого дорослого світу на прийнятну і зрозумілу для

дошкільника. Використання ейдетичних прийомів під час мовленнєвих занять дає можливість дітям краще і швидше запам'ятовувати матеріал, спонукає їх до всебічного розвитку [2, с. 4].

Навчання дітей мовлення з елементами ейдетики велику роль відіграє символізація звуків та понять. Символ – це певний знак, емблема, що умовно позначає якесь поняття, щось абстрактне. Орієнтуючись на запропоновані символи, діти запам'ятовують не лише сам звук, а, в першу чергу, образ, що виникає в їхній уяві, коли вони вимовляють цей звук [1, с. 25].

Під час навчання мовлення дітей дошкільного віку використовують такі методи ейдетичної техніки:

Метод піктограм (піктограми – маленькі прості малюночки, значки, в яких виділяються суттєві ознаки предмета або поняття). Піктограми допомагають запам'ятовувати будь-які літературні твори, як віршовані, так і прозові. Цей прийом використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Такий тип роботи сприяє подоланню невпевненості у дітей та підвищенню загальної активності на заняттях [4, с. 7].

Метод графічних трансформацій має широкий спектр використання, особливо дає хороший ефект при вивченні літер та цифр.

Методика ейдетики включає різні **методи на розвиток асоціативного мислення**. Асоціативне мислення є не лише основою хорошої пам'яті, а й сприяє розвитку активної мовленнєвої та творчої діяльності. Розум малюків завжди активний, йому властивий безперервний пошук асоціацій. Якщо дітям допомагати розвивати асоціативне мислення змалку, то згодом вони будуть успішнішими, будуть знаходити нестандартні рішення у навчанні і в повсякденних ситуаціях, краще писати твори, розв'язувати задачі на логічне мислення, запам'ятовувати іншомовні слова [6, с. 16].

В ейдетичі використовують такі методи на розвиток асоціативного мислення:

- **Вільні асоціації.** Насамперед, пов'язані з предметними образами. Із самої назви «вільні асоціації» випливає, що під час занять не можна використовувати жодних предметних зображень. Під час таких занять діти вчаться будувати асоціативні зв'язки між предметами, формувати власне висловлювання та розвивають зв'язне мовлення [1, с. 19].

- **Колірні асоціації.** Для цього виду роботи потрібні картки з намальованими плямами різних кольорів та некольорові зображення предметів або явищ. У процесі роботи з кольорними асоціаціями формується активний словник дитини та розвивається здатність до складання творчої розповіді.

- **Предметні асоціації.** Для використання цього прийому потрібно мати набір різних предметів: ниточку, паличку, трубочку, папірець, шматок тканини, шишку, каштан, камінчик, мушлю, монетку, гудзик. Цей вид асоціації передбачає встановлення зв'язків предметів або між собою, або за їхніми ознаками. Під час такого виду роботи у дітей розвивається пам'ять та розвивається словник дитини [6, с. 16].

- **Тактильні асоціації.** Викликаються у дітей за допомогою тактильних табличок з різними фактурами (хутро, наждачний папір, фланель, крапельки воску, фольга, оксамит, велюр, гудзики, зерно і т.д.). Ці таблички допомагають дітям збагатити уявлення про довколишній світ, та розширити словниковий запас [1, с. 20].

- **Смакові асоціації.** Для цього виду роботи не потрібні реальні смакові відчуття: смаки діти уявляють, і залежно від вікової категорії, запропоновані смакові відчуття можуть ускладнюватися та розширюватися. В процесі такої роботи активізується та збагачується словник [5, с. 16].

• **Звукові асоціації.** В ейдетиці застосовують аудіозаписи різних звуків і шумів. Можна створити цілу колекцію звуків, розподіливши за різними групами: побутові шуми, звуки природи, музичні звуки, звуки вулиці тощо. При роботі з таким видом асоціації у дітей формується фонематичний слух та вміння складати розповіді на основі почутих звуків.

• **Нюхові асоціації.** Можна використовувати нюхові коробочки з різними ароматами: парфумів, м'ятним ароматом, ароматів трав, спецій. Робота з таким видом асоціацій формує у дітей здатність до творчого мислення, розвиває словник та зв'язне мовлення [5, с. 17].

• **Асоціації на основі сприйняття форм.** Для цього виду роботи знадобляться картинки із зображеннями геометричних фігур та різноманітних предметів. Цей вид роботи стимулює мовну активність, робить дітей сміливішими, формує уміння відстоювати власну думку.

В ейдетичному напрямі можна проводити роботу за графічними абстракціями – **друдлами**. «Droodle» – це загадка-головоломка; малюнок, про який неможливо чітко сказати, що це таке. Використання друдлів сприяє розвитку асоціативного та дивергентного мислення, пам'яті, вчить знаходити нестандартні підходи до різноманітних завдань [1, с. 22].

Одним з найдієвіших ейдетичних прийомів в роботі з дітьми для запам'ятовування інформації є **метод послідовної асоціації** – створення за допомогою фантазії та образного мислення ланцюжка асоціацій. Він полягає в тому, що кожне наступне слово пов'язується з попереднім будь-якою дією. Чим незвичнішою і смішнішою буде ця дія, тим краще запам'ятається асоціативний ряд слів. Звісно, в роботі з малюками термін «асоціативний ряд» не варто використовувати, краще запропонувати їм скласти із словами казочку чи оповідку [6, с. 16].

Заняття з елементами ейдетичної техніки розвивають мовлення, мислення, логіку, спостережливість, фантазію, увагу, вони збагачує її словниковий запас, стимулюють бажання навчитися читати й писати. Мовленнєва діяльність відбувається продуктивніше завдяки тому, що педагог зрозуміло, чітко доводить до дітей навчальні завдання, вміло підвищує активність малюків під час підготовки до занять, вчить реалізовувати у мовленні творчі задуми.

Список літератури:

1. Брушневська І. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення засобами ейдетики : навч.-метод. посіб. / І. Брушневська. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2014. – 104 с.

2. Кривоніс М. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / Авт.–упоряд. М. Кривоніс, О. Дроботій. – Х.: Вид-во «Ранок», 2012. – 160 с.

3. Михалевська О. Використання прийомів ейдетики в роботі з розвитку інтелектуальних здібностей дошкільнят / О. Михалевська // Дошкільний навчальний заклад. – 2011. – №5 (53). – С. 2–6.

4. Пащенко О. Ейдетика. Що це? / О. Пащенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 11 – С. 16–17

5. Пащенко О. Звукові, смакові, нюхові асоціації / О. Пащенко // Дошкільне виховання. – 2009. – №2. – С. 16–17

6. Пащенко О. Асоціативне мислення / О. Пащенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С.16–17.

Ткаченко Н. М.
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Сумська область, Україна

ІМІДЖ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Поняття «імідж» давно увійшло в життя всієї світової спільноти, хоча ступінь його присутності в різних країнах і моделях соціуму неоднаковий, як неоднозначні і його трактування в науковій літературі.

У нашій країні усвідомлена увага до іміджу як соціального феномену та явища активізувалася в кінці минулого століття, як частина реакції суспільства на значні зміни у соціальній, політичній та економічній ситуації в країні.

Нова реальність, в якій на перший план вийшла індивідуальність кожної людини, що транслюється в суспільство її особливостями і здібностями, широтою освіти і глибиною професійних навичок, здатністю до нововведень і творчого пошуку, – не тільки вплинула на сприйняття стилів соціальної поведінки, а й зумовила велику кількість знакових змін в житті всіх груп населення.

Ускладнення сучасної картини світу, пошук образу «ідеальної людини» змушує шукати способи для досягнення рівноваги, впевненості, набуття індивідуальності, знаходження місця людини в світі; змінювати і розвивати систему персоніфікованих соціальних уявлень.

Для визнання іміджу як соціального феномену, актуальним є твердження Е. Дюркгейма про те, що соціальні феномени покликані гармонізувати дії особистості з навколишнім світом, вони визначають характер соціальної взаємодії. Феномен іміджу дозволяє простежити зв'язок економічних, соціальних і культурних параметрів через сутнісні характеристики індивіда.

В іміджі відбувається взаємодія індивідуальних свідомостей опосередкована культурними механізмами. Так, імідж як продукт енкультурації особистості відображає буття соціуму в індивідуальній психіці і необхідність цього буття. Імідж як персоніфікація духовної культури відбиває буття індивідуальності в соціумі та необхідність її творчо-продуктивного утвердження в соціальній реальності.

Розуміння іміджу як різностороннього і складного явища дозволяє віднести його до ціннісно-значущих характеристик соціального буття. У зміні типових іміджів відбувається зміна цивілізаційних парадигм, рефлексує ціла епоха. Імідж є тією частиною духовної та матеріальної культури, яка сукупно відображає досягнення людини на певному етапі розвитку.

Імідж належить до сфер буденної свідомості і підсвідомості, виступає в якості соціальної установки і ціннісного стереотипу. Як інструмент соціального впливу і управління він одночасно виконує функцію самовираження, самовиявлення відображуваного в ньому суб'єкта, а також функції ідентифікації, самопізнання і саморозвитку. Позитивний імідж як особливий особистісний інструмент полегшує встановлення контактів з іншими людьми, роблячи процес взаємодії з ними більш ефективним. Володіючи потужним психотерапевтичним ефектом, імідж наділяє своїх володарів професійною впевненістю і комунікабельністю, дозволяючи найкращим чином проявитися діловим якостям людини. Професійний імідж як соціальний резерв сприяє підвищенню конкурентоспроможності, мобільності, здатності адаптуватися і розвиватися в нових соціально-економічних умовах.

Імідж може бути представлений як аксіологічна і семіотична система, яка відображає норми, характерні для окремих груп і суспільства в цілому.

Імідж можна розглядати не тільки як явище, а й як процес адаптації і соціалізації, в ході якого відбувається засвоєння соціально значущої інформації і відповідної соціальної ролі через набуття адекватного іміджу.

Імідж є способом комунікації і способом задоволення таких основоположних людських потреб, як потреба в приналежності і любові, у визнанні та схваленні, в самореалізації і самоактуалізації. Він же в закодованому вигляді транслює соціально значущу інформацію від одного покоління до іншого, забезпечуючи стабільне існування соціуму у часі.

Роль іміджу в системі суспільних зв'язків співвідноситься з двома протилежними діалектично пов'язаними тенденціями. Перша тенденція спрямована на подальше підпорядкування «природного» в людині її соціальному началу, оскільки приналежність до суспільства завжди означає відмову від особистої свободи. Ця тенденція сприяє подальшій формалізації соціальної поведінки людини, уніфікації і «усередненню» людської індивідуальності. Друга тенденція пов'язана зі зростанням значущості та цінності індивідуального начала в житті суспільства, з підвищенням уваги до всіляких проявів творчості індивіда. Взаємовплив цих протилежних, але не взаємовиключних тенденцій, сприяв виникненню соціального замовлення, яке спонукає особистість проявляти індивідуальність в соціально прийнятних варіантах. Дві головні складові іміджу – «типове» і «індивідуальне» – співіснують приблизно в рівному співвідношенні. «Типове» в іміджі відображає, наскільки індивід сприйняв і засвоїв існуючі норми. «Індивідуальне» залишає простір для вираження його особливостей, відповідно до його характеру, темпераменту, естетичних нахилів, смаків і звичок.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням соціальної, економічної і політичної активності, коли ключовим словом стає «конкуренція». Зростає число людей готових вступити в конкурентну боротьбу, яка підвищує значення іміджевих характеристик, формує ідеологію індивідуалізму. Необхідно визнати своєчасність і прогресивність появи цієї ідеології на сучасному етапі розвитку суспільства. У той же час хочеться сподіватися, що суспільству вдасться зберегти вкоріненість моральних норм, а імідж буде відображати як природні, так і набуті якості особистості.

Толмачова І. М.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології*

Шишканова В. М.
студентка

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

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОБДАРОВАНІСТЬ»

У Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» визначено, що метою сучасної школи є проведення докорінних реформ, що зупинять негативні тенденції, перетворять її на приклад соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України. Школа враховуватиме здібності, потреби, інтереси кожної дитини. Буде забезпечено неупереджене, справедливе ставлення до кожного учня [1]. Вирішення цих завдань сприятиме розвиткові інтелектуально обдарованої дитини, розкриттю її потенціалу. Ключова роль в цьому процесі відводиться вчителю.

Метою роботи є характеристика педагогічних аспектів поняття «інтелектуальна обдарованість».

Аналіз історико-педагогічних джерел переконує, що протягом багатьох століть феномен обдарованості людини привертає до себе увагу вчених різних країн і різних наукових напрямків.

Теоретичні питання обдарованості досліджували Б. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Кульчинська, А. Леонтєв, Н. Лейтес, Л. Слободянюк, Б. Теплов та інші. Окремі аспекти вивчення обдарованості були запропоновані в роботах А. Зака, Г. Айзенка. У педагогічних дослідженнях до цього питання звертались В. Андрєєв, Ю. Бабанський, Є. Білозерцев, Д. Богоявленська.

Нині існує понад 100 визначень поняття «обдарованість», що підтверджує його багатогранність та складність. При цьому одні вчені розглядають обдарованість як загальні здібності, що зумовлюють широкі можливості індивіда для різних видів діяльності, високий рівень розвитку загальних та спеціальних здібностей та виступають передумовою творчих досягнень. Інші дослідники характеризують обдарованість як сукупність задатків, які є своєрідними природними передумовами певних здібностей. Також цим терміном позначають індивідуальну характеристику здібностей до навчання, пізнавальних можливостей.

Одним із перших власне визначення обдарованості запропонував Б. Теплов. Під обдарованістю він розуміє якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого чи меншого успіху під час виконання певної діяльності [5]. О. Кульчицька визначає обдарованість як комплексне явище психіки людини, єдність інтелекту, творчості й мотивації [3]. С. Гончаренко дає визначення обдарованості як індивідуальної потенціальної своєрідності задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Природні дані кожної особистості є силою, котра є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей (Г. Костюк). Кожен із вчених визначає поняття «обдарованість» по-своєму, але серед спільних рис досліджуємо ідею, що обдарованість є сукупністю певних задатків і здібностей, які допоможуть людині реалізуватися в певних галузях діяльності.

В Україні прийнято ряд законів і програм (зокрема Закон України «Про освіту», Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Національна програма «Діти України», Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей тощо), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

Спостереження науковців засвідчують, що в ранньому віці діти часто «приховують» свої здібності за умови, якщо дорослі не оцінюють їх належним чином. Обдарованість існує в динаміці, розвитку і може розвиватися лише за сприятливих умов (гуманне ставлення до дитини, турбота батьків, спеціальні програми й засоби навчання тощо). Розвитку творчого потенціалу дитини сприяють допомога дорослих, послідовна і цілеспрямована індивідуальна програма виховання і навчання, культурне середовище. Слід враховувати той факт, що виявлення та підтримка обдарованості – тривалий процес, що вимагає спостережливості, неабиякої уваги від батьків, професійної майстерності від учителів, порозуміння від однолітків.

В. Щорс розрізняє такі види обдарованості дітей: художня, творча, соціальна, інтелектуальна та академічна, рухова (психомоторна), духовна, практична.

У психології та педагогіці поняття «інтелектуальна обдарованість» багатозначне. Це зумовлюється наявністю великої кількості різних критеріїв, на основі яких особистість визначають як інтелектуально обдаровану. Така обдарованість виявляється у спостережливості, допитливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, прагненні до нового.

На думку М. Яковчук інтелектуальна обдарованість – це особливе динамічне утворення, в структуру якого входять креативність, інтелект, духовність. Визначаючи поняття «інтелектуальна обдарованість», В. Юркевич зазначає, що це не стільки здатність навчатися, скільки вміння думати, зіставляти факти, аналізувати, тобто виконувати складну інтелектуальну роботу. Інтелектуальна обдарованість, на нашу думку, стан індивідуальних психологічних, передусім розумових, ресурсів, який забезпечує можливість інтелектуальної творчої діяльності.

Багато зарубіжних і вітчизняних учених вважають, що основні прояви інтелектуальної обдарованості можуть бути представлені на трьох рівнях, які характеризують різні аспекти інтелектуальної роботи: інтелектуальні здібності (проявляються у показниках інтелектуальної продуктивності, своєрідності діяльності та креативності); інтелектуальний контроль (у вигляді здібностей, пов'язаних із усвідомленням власних інтелектуальних якостей); інтелектуальні критерії.

Сприятливим часом для розвитку інтелектуальної обдарованості є молодший шкільний вік, адже в даний період навчальна діяльність є провідною для школяра, вона стає діяльністю по самозміні. В свою чергу, самозмінна передбачає дослідницьку діяльність, яка породжує дослідницьку позицію в учня [5].

Узагальнюючи досвід сучасних фахівців із педагогіки, виділяємо такі форми роботи з інтелектуально обдарованими дітьми: прискорене навчання, створення спеціальних класів та шкіл для обдарованих дітей. Робота з такими учнями відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості. Особливо актуальними будуть методи психолого-педагогічного супроводу особистості та суб'єктної актуалізації.

Питання готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими дітьми має певну специфіку та потребує особливого висвітлення й дослідження через те, що саме вчитель початкової школи повинен помітити здібності, а пізніше – розвивати таланти й обдарованість учнів в процесі своєї діяльності [4].

Отже, науковцями схарактеризовано педагогічні аспекти поняття «інтелектуальна обдарованість». Визначено, що ідентифікувати явище обдарованості непросто. Для цього потрібна особлива підготовка фахівців, підтримка і супровід на державному рівні. Пошук обдарованої особистості на сучасному етапі розвитку суспільства має велике значення. Найважче виявити інтелектуальну обдаровану особистість серед дітей, коли їхні задатки та здібності проявилися частково. В межах реалізації сучасної парадигми освіти важливо забезпечити навчально-виховне середовище, в якому кожен інтелектуально обдарований учень матиме змогу реалізувати свій потенціал.

Перспективами подальших наукових розвідок може бути вивчення стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з інтелектуально обдарованими учнями в умовах реформування сучасної школи.

Список літератури:

1. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. Кульчицька О. Специфіка дитячої обдарованості/ О. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – №1. – С. 3–10.
3. Матвеева Н. О. Розвиток обдарованості дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] / Н. О. Матвеева. – Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua> – Назва з екрана.
4. Мерва Л. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Л. С. Мерва. – Режим доступу: <http://www.uk.x-pdf.ru/5istoriya>.–Назва з екрана.
5. Толмачова І. М. Фактори розвитку інтелектуальної обдарованості у молодших школярів [Електронний ресурс] / І. М. Толмачова. – Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ru/>–Назва з екрана.

Хайдарі Н. І.
аспірант

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна

ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ЕЛІТНИХ ШКОЛАХ-ПАНСІОНАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

До закладів з великими освітніми традиціями належать елітні школи Великої Британії, за якими закріпилася назва «public schools» (публік скулз). До них відносять сім найстаріших та найбільших елітних шкіл-пансіонів для дітей (переважно хлопчиків) віком 13 – 18 років, а саме: «Вінчестер», «Вестмінстер», «Ітон», «Рагбі», «Харроу», «Чартерхауз», «Шрусбері», які були визначені «Законом про суспільні школи» (The public schools Act, 1868). Прихильники елітної освіти вважають, що справжній англійський характер упродовж століть виховувався саме у цих школах-пансіонах і що саме вони зробили Велику Британію могутньою державою [5, с. 36].

В одному ряду з коледжами Ітон, Вінчестер, Вестмістер та ін. – приватна школа-пансіон спільного навчання Рагбі (Rugby School), що заклала основи привілейованої,

елітної приватної освіти у Великобританії. Це одна з найстаріших приватних шкіл-пансіонів Великобританії і, можливо, найкраща так звана «змішана» школа в країні відповідно до щорічного рейтингу приватних шкіл-пансіонів Великобританії – газет «The Times» і «The Guardian» [4, с. 127]. За результатами A-level в 2015 році (The Daily Telegraph) Рагбі займає 82 місце в рейтингу приватних англійських шкіл [6].

Школа Рагбі (або школа Регбі, англ. Rugby School) була заснована в 1567 році на виконання останньої волі Лоуренса Шерифа, який розбагатів на поставках бакалії до двору королеви Єлизавети I. Шериф розраховував, що це буде безоплатна школа для хлопчиків з навколишніх селищ [1].

Сьогодні школа Рагбі – це британська публічна школа, яка є головною визначною пам'яткою однойменного міста в графстві Уорікшир. Школа розташована в центрі історичного містечка Рагбі в Центральній Англії, в 2 годинах їзди від Лондона. Неподалік знаходяться Ковентрі і Стратфорд-на-Ейвоні – батьківщина Вільяма Шекспіра [6]. У Rugby School навчається близько 830 учнів у віці від 11 до 18 років, з яких близько 640 перебувають на повному пансіоні (тобто проживають у гуртожитках) та близько 300 дівчаток (у 1975 році дівчаток стали приймати у випускні класи, а з 1995 року навчання в школі Рагбі стало спільним). У школі близько 20% студентів з-за кордону [2].

Серед випускників Rugby School: автор першого «шкільного роману» Томас Хьюз, поети Метью Арнольд і Руперт Брук, автор «Аліси в Країні чудес» Льюїс Керролл і 60-й прем'єр-міністр Великобританії Невілл Чемберлен [6].

У Rugby School є все необхідне для всебічного розвитку особистості. Традиційно в елітних приватних коледжах, пансіонах Великобританії основними є такі напрями виховання: релігійне виховання, що включає в себе релігійну освіту і духовно-моральний розвиток особистості учня; громадянське виховання, своєю головною метою ставить виховання Патріота – своєї школи і своєї країни; спортивне виховання, що включає в себе не тільки фізичний розвиток учня, а й сприяє вихованню борцівських якостей учнів, згуртовування вихованців, розвитку здорової конкуренції між «houses» (структурними об'єднаннями викладачів і учнів); естетичне виховання, що сприяє формуванню в учнів естетичного світосприйняття і смаку [4, с. 161].

Основною особливістю школи є спортивне виховання, яке сучасники називають одним із кращих у країні. Пов'язано це з головною особливістю пансіону: гра в Рагбі (або американський футбол) зобов'язана своїм ім'ям саме школі Рагбі. Винахідником овалного м'яча вважають Річарда Ліндона-швеця що жив через дорогу від головного входу в Rugby School [4, с. 129].

Офіційний сайт школи пропонує наступний перелік доступних видів спорту: рагбі, атлетика, бадмінтон, баскетбол, каное, крикет, фехтування, фітнес, футбол, гольф, гімнастика, хокей, бойові мистецтва, нетбол, крикет, вітрильний спорт, стрільба, волейбол, сквош, теніс [4, с. 129].

В Rugby School вся спортивна діяльність ділиться на «профілюючі» і «другорядні» види спорту. Залежно від сезону, до перших належать: регбі, футбол, хокей, крикет, теніс, легка атлетика (для хлопчиків), нетбол, хокей, гилка, теніс, легка атлетика (для дівчаток). Крім цього, пропонується найширший вибір інших видів спорту: футбол, плавання, бадмінтон, гольф, поло, баскетбол, крос-кантрі, стрілянина, настільний теніс, «П'ятірки Рагбі», «Сімки Рагбі», сквош, фехтування; для дівчат – крикет, фітнес, аеробіка, пілатес, віндсерфінг, балет, стендова стрільба, вітрильний спорт, верхова їзда, танці, водне поло. Студенти обирають улюблені види спорту і займаються ними не менше двох разів на тиждень [6].

Відповідно до легенди, Рагбі є колискою однойменної гри. Вважається, що регбі винайшов колишній учень школи, Вільям Уебб Елліс, який порушив в 1823 році

футбольні правила, схопивши м'яч в руки і побіг уперед, до воріт противника. На території кампусу є пам'ятник цьому «хулігану»-винахіднику, а серед численних полів для регбі збереглося і те легендарне, на якому народилася гра [6].

Значну роль у становленні студентів школи-пансіону Регбі займає громадянське виховання, виховання Патріота самої школи, чому сприяє досить великий вибір клубів за інтересами: клуб астрономії, танцювальна та балетна студії, кадетський корпус, шаховий клуб, хор, комп'ютерний клуб, клуб дебатів і публічних виступів, драматична і театральна студії, клуб кіно та відео любителів, курси рятувальників з надання першої допомоги, оркестри та ансамблі, клуби фотографії, верхової їзди, лижного спорту, кераміки, друкарської справи, основ підприємництва. Щорічно проводяться змагання на приз Герцога Единбурзького [2].

Обов'язкова умова навчання в Rugby – щоб кожен учень отримав не тільки обов'язкову, але й додаткову освіту, наприклад, займає хоча б в одному із запропонованих гуртків і товариств естетичного спрямування. Студенти можуть вибирати з досить великого переліку: навчання гри на музичних інструментах (піаніно, електрогітара, орган, мандоліна, бас-гітара, флейта, труба, скрипка, клавесин, джазове фортепіано, альт, гобой, волторна, ударні інструменти, віолончель, кларнет, контрабас, фагот, тромбон, акустична, класична, гавайська гітари, арфа, саксофон, банджо, блок-флейта та інші); 4 хори, струнний, джазовий та симфонічний оркестри, камерні ансамблі, рок-групи; мистецтво (кераміка, фотографія, комп'ютерний дизайн і проектування, ковальська справа, виготовлення ювелірних виробів, медіастудія, різьблення по дереву та ін.); шахи, астрономія, дебати, «Служба порятунку», підводне плавання, наукові товариства з хімії, фізики, біології, астрономії, суспільства любителів року і блюзу, клуб любителів вина тощо [6].

На особливу увагу заслуговують розважальні заходи. Так, у вихідні дні програма не менш насичена, ніж у будні. Участь у численних концертах, виставах, мюзиклах, конкурсах, благодійних заходах, спортивних змаганнях, екскурсіях. Школа працює за програмою герцога Единбурзького, моделі ООН. Важливим аспектом діяльності Регбі є благодійність. Щочетверга після обіду студенти відправляються у навколишні установи, щоб надати адресну допомогу людям з обмеженнями та людям похилого віку, навчати дітей і дорослих з обмеженими можливостями, допомагати в магазині і т.п. Таким чином, школярі отримують безцінний досвід, який стане в нагоді їм в подальшій політичній, громадській та будь-який інший кар'єрі [6].

До екскурсійної програми входить 2 екскурсії на тиждень: Лондон – оглядова екскурсія, прогулянка на човні по річці Темза, відвідування Camden Market, The National Gallery, London Eye, Tate Modern Art Gallery, British Museum, Бірмінгем, Стретфорд на Ейвоні, Alton Towers, Warwick Castle, Pitsford Water, Bicester Village. За додаткову плату пропонуються додаткові екскурсії [3].

Учням і педагогам Регбі властиві демократичність у стосунках, відсутність снобізму і гордість за свій навчальний заклад. Кожен десятий учень школи – стипендіат спеціального фонду Томаса Арнольда, що дає можливість отримати освіту обдарованим дітям із малозабезпечених сімей. У тому чи іншому вигляді, фінансову підтримку отримує кожен третій учень школи [10]. Rugby School, як низка інших приватних навчальних закладів Великобританії, надає благодійні стипендії для видатних студентів навколишніх муніципальних шкіл. Необхідно зауважити, що дані стипендії не тільки дозволяють обдарованим учням отримати одну з кращих можливих у Великобританії освіт, але й відразу «просуває» дітей з малозабезпечених сімей на кілька соціальних сходинок вгору [4, с. 127].

Таким чином, елітні школи-пансіони Великої Британії – це сучасні приватні навчальні заклади, в яких, поруч з інноваціями, поважають вікові академічні традиції. Академічно школи дуже сильні – щорічно велика кількість випускників

вступає в Оксфорд і Кембридж. Славиться сильним висококваліфікованим педагогічним складом, а також блискучими факультетами музики, драми і образотворчого мистецтва.

Список літератури:

1. Rugby School // Каталог некоторых частных школ-пансионов Великобритании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.albioncom.ru/schools/england/catalog/200>.

2. Rugby School official website [Electronic resource]. – URL : <http://www.rugbyschool.net>.

3. TVSS Rugby School [Electronic resource]. – URL : <http://grade.ua/education/school/tvss-rugby-school>.

4. Данилова А. С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании / А. С. Данилова. – Ульяновск, 2009. – 193 с.

5. Коляда Т. В. Елітарність середньої освіти: історичний досвід Великобританії та перспективи України / Т. В. Коляда // Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке : материалы Международной научно-практической конференции (г. Харьков, Украина, 11–12 ноября 2011 г.). – Харьков : Восточнoукраинская организация «Центр педагогических исследований», 2011. – С. 36–39.

6. Школы совместного обучения в Англии. Школа Rugby school. – Режим доступу: <http://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/schools/so-ed-schools/rugby-school>.

Хамулка А. В.
студентка

Науковий керівник: Брушневська І. М.
старший викладач кафедри педагогіки

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В епоху кардинальних змін в суспільстві особливої актуальності набуває проблема готовності дитини до школи. Поняття готовності до школи багатоаспектне. Воно охоплює фізіологічну, психологічну (особистісну, соціальну, інтелектуальну) та педагогічну зрілість дитини. Одним з основних компонентів психологічної готовності до школи є мотиваційна готовність.

Спираючись на нормативну базу: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Базовий компонент дошкільної освіти» (2012 р.), «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011 р.), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), ураховуючи вікові особливості психологічного розвитку дитини, вихователі і психологи дошкільних навчальних закладів працюють у напрямі формування готовності підростаючого покоління до шкільного навчання.

Безперечно, чим краще підготовлені організм та психіка дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, неминучих труднощів, тим легше вона з ними впорається, тим спокійніше і менш болісно проходитиме процес адаптації до шкільного навчання.

Сьогодні вважається природною постановка питання щодо готовності дитини до школи, інакше кажучи – яка дитина відповідає вимогам школи (тобто йдеться про «дитину для школи»). Хоча доцільніше було б говорити про те, яка школа може задовольнити потреби дитини («школа для дитини»). Саме у контексті проблеми «дитина для школи» актуальним залишається питання її готовності до навчання у школі [4].

Проблема формування мотивації до навчання завжди була в центрі уваги психолога – педагогічної думки. Про актуальність даної проблеми свідчить, що над її розв'язанням працюють і сьогодні багато сучасних учених, таких як Г. С. Костюк, Р. Ф. Немов, А. Л. Венгер та багато інших. В галузі дошкільної педагогіки це питання вивчають: О. М. Леонтьєв, Л. Г. Щукіна та інші.

Термін «мотивація» використовується в сучасній психології у двох значеннях: як система факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення та ін.), і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Таким чином, під мотивацією будемо розуміти сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку, її спрямованість і активність [3, с. 463]

Мотив (від лат. motus – приводити в дію, штовхати) 1) спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб суб'єкта; 2) предметно спрямована активність певної сили; 3) усвідомлена причина, яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості [5, с. 219].

Стимул (від лат. stimulus – підбурювання, підбивання на щось) – спонукання, ефект якого залежить від психіки людини, її поглядів, почуттів, настрою, інтересів [24, с. 385]. Інтерес – форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямування особистості на усвідомлення мети діяльності [5, с. 146].

Поняття мотиваційної готовності включає ставлення дошкільника до майбутнього навчання, позитивне відношення дитини до школи, про його настроєність на серйозну діяльність. Мотиваційна готовність формується в кінці дошкільного – на початку шкільного віку як прояв потреби в знаннях – якісно нового етапу в розвитку пізнавальної діяльності дитини [2, с. 79].

У структурі мотивів виділяють такі шість груп:

- соціальні («я хочу в школу, тому що всі діти повинні вчитися, що потрібно і важливо»);
- учбово-пізнавальні (бажання навчитися чомусь новому);
- оцінні (я хочу в школу, тому що там я отримуватиму тільки п'ятірки»);
- позиційні («я хочу в школу, тому що там великі, а в дитячому саду маленькі, мені куплять зошити портфель і пенал);
- зовнішні відносно школи і навчання («я піду в школу, тому що мама так сказала»);
- ігрові («я піду в школу, тому що там можна грати з друзями») [1, с. 126].

За визначенням, мотив – це внутрішня спонука до активності. Для кожної дитини ступінь вираженості і поєднання мотивів навчання індивідуальні. Достатній розвиток учбово-пізнавальних і соціальних мотивів в поєднанні з оцінними мотивами чинять позитивний вплив на шкільну успішність. Переважання ігрового мотиву негативно впливає на успішне засвоєння знань у школі.

Мотив навчання – це спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності. Таким чином, існує зв'язок різних типів ставлення школяра до навчання, з характером його мотивації і видом навчальної діяльності.

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально – виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтересу до навчання, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому.

Бажання стати учнем, учитися з'являється наприкінці дошкільного віку майже в усіх дітей. Воно пов'язане з тим, що малюк починає усвідомлювати своє становище, яке не відповідає його віковим можливостям. Він уже не задоволений тими способами наближення до життя дорослих, які дає гра.

Навчальна мотивація як домінуюча, що визначає новий для дитини тип провідної діяльності – навчальної, виникає, коли відживає попередній тип провідної діяльності – гра, в якій переважно формується психіка дитини.

Мотиваційна готовність виявляється у настрої дитини, її прагненні, бажанні йти до школи, яке поєднується з тим, як вона уявляє вимоги школи, наскільки готова змінити свою дошкільну, ігрову позицію.

Більшість дітей прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини з людьми тощо).

Однак справжня мотиваційна готовність зумовлюється пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі притаманної дітям допитливості, набуваючи характерних рис перших пізнавальних інтересів (бажання опанувати грамоту, читання тощо). Якщо ж пізнавальна активність не сформована, дитину приваблюють різноманітні другорядні мотиви, пов'язані зі сприйняттям школи як місця для розваг, і дитина виявляється неспроможною взяти на себе обов'язки учня. Тому основними компонентами мотиваційної підготовки є правильні уявлення про навчання як важливу й відповідальну діяльність, а також пізнавальний інтерес до довкілля. У мотиваційній сфері шестирічної дитини на момент її приходу до школи стає значущим мотив інтересу до нових видів діяльності [6, с. 27].

Розрізняють внутрішні, або пізнавальні, мотиви навчання, що характеризуються потребою в інтелектуальній активності, пізнавальним інтересом; і зовнішні, або соціальні, котрі виявляються в бажанні займатися суспільно значущою діяльністю, у ставленні до вчителя як до представника суспільства, авторитет якого є абсолютним. Внутрішні та зовнішні мотиви навчання утворюють внутрішню позицію школяра, яка є одним з основних показників психологічної готовності до навчання.

Про наявність внутрішньої мотивації учня можна говорити, якщо дитина:

1. Ставиться до вступу до школи та до перебування в ній позитивно, навіть в умовах не обов'язкового відвідування школи прагне до знань специфічно шкільного змісту.

2. Проявляє особливий інтерес до нового, власне шкільного змісту занять, віддає перевагу урокам грамоти та лічби, а не заняттям дошкільного типу (малювання, співи, фізкультура), має належне уявлення про підготовку до школи.

3. Воліє вчитися у класі, а не вдома. Позитивно ставиться до загальноприйнятих норм поведінки (дисципліни); віддає перевагу традиційному для навчальних закладів способу виявлення рівня її досягнень перед іншими видами заохочення.

4. Визначає авторитет учителя. Чимало першокласників неуспішні у навчанні, і річ не в складних програмах чи занадто вимогливих учителях, а в тому, що діти не готові до навчання в школі з деяких описаних вище параметрів. Насамперед проблема полягає у недостатній мотивації, нерозумінні своєї нової внутрішньої позиції школяра. Саме тому необхідно звертати особливу увагу на розвиток мотиваційної готовності майбутніх учнів.

Отже, мотиваційна готовність – це бажання дитини прийняти нову для неї соціальну роль. Для цього важливо, щоб школа приваблювала старших дошкільників своєю головною діяльністю – навчанням. Тому в центрі уваги педагогів і батьків мають бути завдання досягнення такого рівня розвитку дитини-дошкільника, її психологічної готовності до навчання, який забезпечить майбутньому школяреві достатню й необхідну життєву компетентність, адаптованість та адекватну зорієнтованість у навколишньому середовищі.

Список літератури:

1. Іллін Є. Мотивація і мотиви / Є. Іллін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 512 с. – (Сходи психології).
2. Кондратенко Г. Д. Навчання старших дошкільників/ Г. Д. Кондратенко, В. К. Котирма, С. О. Ладивір – Київ : Рад. шк., 1986. – 128 с.
3. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. Общие основы психологии. – 688 с.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Філімончук А. Мотиваційний аспект шкільної зрілості / А. Філімончук // Психолог довкілля. – 2010. – № 2. – С. 27–30.

Царик О. М.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови

Тернопільський національний економічний університет

м. Тернопіль, Україна

ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Для з'ясування ролі рідної мови у процесі розвитку культури писемного мовлення початку ХХ ст. проаналізуємо кілька праць, що опубліковані у журналі «Шлях виховання й навчання» 1932 р.

У праці С. Русової «Сучасні течії в новій педагогіці» йдеться про те, що демократизація політичних форм, широка участь народних мас у політичному житті, економічні ускладнення вимагало виховання людини, пристосованої до нових потреб. Зміна організації навчання сприяла активізації самостійної роботи учнів у школі. Знання оцінювали як міцний засіб для розвитку творчих здібностей дитини, для зміцнення індивідуальної самоактивності. Раніше навчав учитель, учні слухали. Поступово, у ХІХ ст. процес навчання змінився, учні ставали дедалі активнішими та привчалися самі здобувати собі знання шляхом власних зусиль, оскільки дитина розвивається індивідуальними зусиллями та готується вносити в загальне людське життя свої знання та свої активні сили [3, с. 1].

Я. Романенко у статті «Рідна мова в народній школі» підкреслював, що основне завдання школи початку ХХ ст. полягало у навчанні читати і писати. Навчання читання і писання у світлі психологічної педагогіки, у світлі нових тоді досліджень у сфері психології загалом, психології мови та мовознавства набуло навчально-виховного значення. А школа, яка ставила собі за мету навчити читати і писати, «могла чванитися своїм завданням», а її вчитель мусив бути «високо освіченою й дуже інтелігентною людиною» [2, с. 13].

У праці Адського «Навчання рідної мови» проаналізовано значення рідної мови в народних школах, на його погляд, на основі знань про рідну мову, що зміцнюються на кожному вищому році навчання, «розбудовуються інші знання з явним нахилом усебічного пізнання рідної мови, в першу чергу, а щойно в другу чергу придбання загальноосвітніх відомостей» [1, с. 17].

Для прикладу розглядається навчання в школах Чехословацької республіки, де впродовж перших трьох років навчання, окрім рідної мови, як надбудову пропонували початкове навчання. Початкове навчання охоплювало всі сфери життя народу та країни, пам'ятки, історію, природу, починаючи від рідного села, округу. Головне завдання, крім виховного аспекту, полягало у виконанні мовних вправ, спрямованих на розвиток усного та писемного мовлення, пізнання краси та багатства національного життя та культури.

Основною метою предмету «Рідна мова» перших трьох років у школі було навчання правильного, гарного читання та писання як засобу для подальшого вивчення рідної мови, а на четвертому році починалося навчання самої мови «як духовного озброєння культурної людини». Далі предмет розділяли на читання, граматику, правопис та «письменний стиль». Робота над усним мовленням продовжувався як приготування до писемного мовлення.

Як надбудова до предмету «Рідна мова» вивчалася наука про рідний край, що розширювала засвоєні у початковій школі відомості. У чехословацьких школах для вивчення рідної мови виділяли достатню кількість годин. На першому році навчання – 14 годин, на другому і третьому разом із початковим навчанням по 15 годин, на четвертому році теж 14 годин [1, с. 18].

Подібна ситуація із навчанням рідної мови була і в школах Німеччини. В Мадярщині, за Адським, навчання рідної мови проводилось ще інтенсивніше, навіть у старших класах рідна мова була «пануючим предметом». Щотижнево на п'ятому та шостому роках навчання для навчання рідної мови призначалося 8 годин, а на сьомому та восьмому – 6 годин.

У школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. ситуація із вивченням рідної мови була гіршою, аніж у сусідніх західних державах. Мета та програми навчання рідної мови були недосконалими, годин було недостатньо. Причина була в тому, що у вітчизняних народних школах, всупереч педагогічному досвіду, який вказував на шкідливість навчання чужих мов у народних школах, навчали другої мови. На вивчення другої мови призначалося така ж кількість годин, як і на вивчення рідної.

Методисти дотримувалися думки, що не потрібно було на третьому році навчання вчити дітей географії та історії, що помилково вводило дітей у простір і час, у яких дитина такого віку ще не вмiла орієнтуватися, як не могла зрозуміти події та культуру історичних періодів.

Проект реформи шкільництва передбачав концентрацію основної уваги на вивченні рідної мови та використання у процесі вивчення загальноосвітніх предметів на матеріалах рідною мовою.

Список літератури:

1. Адський. Навчання рідної мови /Адський// Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства. VI-ий річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 17-25.
2. Романенко Я. Рідна мова в народній школі / Я. Романенко // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства. VI-ий річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 12-17.
3. Русова С.Ф. Сучасні течії в новій педагогіці / С.Ф. Русова // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства. VI-ий річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 1-12.

Ясінська Н. В.
студентка

Науковий керівник: Брушневська І. М.
старший викладач кафедри педагогіки

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

РОЗВИТОК РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ

Проблема розумової активності дошкільників на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти є однією з найактуальніших, оскільки успіх пізнавальної діяльності залежить не тільки від змісту тих знань, які дитина засвоїла, а й від методів роботи вихователя дошкільного навчального закладу, від того, як формується у дитини відношення до розумової діяльності, до процесу засвоєння знань, що виражається в їх активності.

Середній дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку потреби у пізнанні, тож своєчасне і адекватне опредметнення відповідних інтересів дитини, їх стимулювання у всіх сферах діяльності – найперша умова формування розумової активності.

Проблемі розумової активності, способам і методам активізації навчальної діяльності були присвячені дослідження О. Брежнєвої, Н. Гавриш, Н. Дметерко, І. Любченко та ін. Особливості розвитку розумової активності у дошкільному віці, умови й методи її формування у різних напрямках вивчені у роботах І. Білої, О. Квак, Л. Проколієнко.

Розумовий розвиток – ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам'яті й уяви), сформованість умінь міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями [2, с. 14].

Перша в історії педагогіки фундаментальна праця з дошкільного виховання «Материнська школа» Я.-А. Коменського розглядала розумове виховання як важливий засіб формування особистості дитини. Головним у розумовому розвитку її автор вважав розвиток мислення, формування самостійної розумової діяльності. Тому розумове виховання потрібно починати якомога раніше, щоб розвивати у малюка здібності до споглядання речей [3, с.20].

Засновник дитячого садка Ф. Фребель виходив з необхідності використовувати різноманітні ігри для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із природою, життям людей, підготовки до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення, числа, – так звані дари, а також систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорики. Дитина, на його думку, наділена, крім основних інстинктів, інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який є основою навчальної діяльності. У дошкільному віці розвиток прагнення до пізнання повинен реалізовуватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу [4, с. 29].

К. Ушинський важливим чинником формування особистості в дошкільному віці вважав розумове виховання. Його авторству належить теорія розвитку розумових здібностей дітей паралельно з розвитком мовлення. Він стверджував, що розвивати

мовлення окремо від думки неможливо, а розвивати його перед думкою – шкідливо [4, с. 30].

У дошкільному віці дитина опановує основи уявлень і понять, які надалі визначають успішність розумового розвитку. Діти можуть пізнавати не лише зовнішні якості предметів і явищ, а і їх внутрішні, суттєві зв'язки та відношення. У них починають формуватися абстрактне мислення, узагальнення тощо. Якщо протягом перших трьох років життя провідна роль у розумовому розвитку належить сприйманню, то надалі зростає роль пам'яті та уяви. З уявою пов'язані основні процеси пам'яті, розумова діяльність.

Одним із важливих показників розумового розвитку дитини є рівень розумової активності – здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення.

Давньогрецькі філософи Арістотель та Сократ обґрунтували значення активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями, яке відбувається у процесі гри. Платон першим почав розглядати дитячі ігри як засіб підвищення ефективності навчання, пізнавальної активності дітей, формування у них соціальних якостей і бажання систематично трудитися [6, с. 9].

Аналіз теоретичних джерел зумовив висновок про те, що необхідною умовою нормального розвитку і формування особистості дитини, її потребою є гра.

Гра – специфічний, суто дитячий світ життя дитини, є практикою розвитку. Діти грають, тому що розвиваються, і розвиваються, тому що грають.

За А. Бондаренко дидактична гра – це гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [1, с. 3].

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;

2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається у практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього педагог одночасно навчає дітей і бере участь в їхній грі, а діти граючись навчаються. Здатність дидактичної гри навчати і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила О. Усова визначає як автодидактизм [5, с. 36].

У сучасній теорії навчання існують різні підходи до визначення дидактичного статусу ігор. О.О. Вербицький, О.І. Коваленко, Я. А. Коменський відносить гру до методів навчання. М. Г. Стельмахович, розкриваючи сутність гри, відносить її до методів навчання і виховання. Дослідник зазначає, що дидактичні ігри розвивають допитливість, кмітливість, сприяють сенсорному вихованню, вселяють життєвий оптимізм. А відтак, визначаючи значну роль гри у народній педагогіці, він відносить її до методів навчання і до методів виховання [6, с. 4].

Таким чином, одним із важливих показників розумового розвитку дитини, розглянутим в науковій літературі є рівень розумової активності – здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення. Діти не просто засвоюють знання, а й збагачують цей процес власним досвідом, що зумовлює виникнення нових, оригінальних пропозицій, здогадок. За належної підтримки дорослих діти прагнуть одержати якомога більше нових знань, що має важливе значення для формування їхньої розумової активності.

Дитактична гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя і бажання дітей навчитися, а природне прагнення дитини до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри.

Список літератури:

1. Денис С. А. Дидактичні ігри / С. А. Денис // Почат. шк. – 2004. – № 8. – С. 48–52.
2. Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти : навч.-метод. посіб. / ред.: Н. В. Кудикіна; уклад.: О. В. Коваленко, О. В. Мартинчук; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2014. – 248 с.
3. Коменський Я. Велика дидактика / Я. Коменський. – М. : Начал. шк., 1983. – 227 с.
4. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. педагогіч. навч. закл. / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
5. Паскал А. Використання гри та ігрових ситуацій у навчально– виховному процесі / А. Паскал // Почат. шк., 1997. – № 6. – С. 36–38.
6. Ярмаченко М. Довідник з історії педагогіки / М. Ярмаченко. – Київ : Освіта, 2000. – 236 с.

НАПРЯМ 7. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Бара Г. Й.

студентка магістратури

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Аналіз мети, змісту і завдань загальноосвітніх реформ, які відбуваються останнім часом у розвинених країнах світу, дозволяє зробити висновок про доцільність розгляду підготовки педагогічних кадрів як важливого компонента розбудови національної системи освіти, оскільки від рівня професіоналізму фахівців освітньої галузі значною мірою залежать перспективи розвитку демократичних перетворень у суспільстві. У контексті сказаного значний інтерес становлять дослідження Л. Губерського, В. Андрущенко, М. Міхальченко [4, с. 22], які дозволили нам осмислити феномен інформаційної культури як саморозвиток особистості. Йдеться про те, що по суті інформаційна культура є «сутністю людського буття, творення свідомості людини із «наявного матеріалу». Вивчення праць науковців дало можливість вказати на такі функції інформаційної культури, як пізнавальна, комунікативна, регулятивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна.

В сучасному інформаційному суспільстві практично кожний вид людської діяльності нерозривно пов'язаний з засобами інформаційних технологій, що відповідно обумовлює постійне підвищення вимог до рівня розвитку педагогічної інформаційної культури. Зауважимо, що в основу моделі покладено розуміння того, що «сама система ціннісних уявлень інформаційної культури має бути інтегрована у змістовий простір професіонала, щоб трансформуватися у його особистісний зміст і цінності» [3, с. 65]. Складові загальної інформаційної культури, які є найбільш значущими для педагогічної діяльності, слід класифікувати як професійно-педагогічну культуру, яка пов'язана з методами, формами та засобами опрацювання інформації, використанням елементів інформаційних технологій.

У науковій літературі існує багато визначень поняття «інформаційна культура». Аналізуючи їх з точки зору тлумачень, які дають довідникові джерела, конкретизуємо найбільш змістовні, на наш погляд, дослідницькі позиції. «Інформаційна культура» – це нове поняття, воно «віддзеркалює глибинні тенденції, які вже тривалий час змінюють суспільство» – вважають науковці В.А. Виноградов, Л.В. Сковорцов [5, с. 5-17].

«Інформаційна культура» – це важлива частина загальної культури людини поряд з так необхідною нам екологічною культурою і культурою економічних і соціальних взаємин, що заново формуються в наші дні, зазначає М.М. Близнюк [1, с. 33]. Інші науковці трактують «інформаційну культуру» як сукупність знань про основні методи подання і опрацювання матеріалу разом з умінням застосовувати їх на

практиці для вирішення практичних завдань, тобто підкреслюють складову культури діяльності зі знаннями, даними, результатами та інформацією [2, с. 98]. Враховуючи, що йдеться про використання інформаційних технологій у першу чергу як засобу діяльності вчителя, то опанування основами інформаційної культури поєднує не тільки засвоєння певного обсягу знань та набуття елементарних навичок роботи, а ще й психологічну готовність до оволодіння та ефективного застосування нових інформаційних засобів.

За результатами дослідження теоретичного аспекту формування інформаційної культури педагога, та з урахуванням особливості роботи вчителів початкових класів можна стверджувати, що на різних етапах розвитку суспільства разом з підвищенням його науково-культурних запитів постійно змінюється поняття «інформаційна культура вчителя». Враховуючи вище вказане, вважаємо доцільним розглядати «інформаційну культуру вчителя початкових класів» як сукупність загальних можливостей, які надаються засобами інформаційних технологій у сукупності з вміннями і навичками методикою їх використання в професійній діяльності, і останнє слід вважати найважливішим показником науково-культурного рівня учителя початкових класів. Стосовно проблеми нашого дослідження актуальними є, як особистісні характеристики, суттєві для навчання більшості теоретичних дисциплін, так і деякі інші, характерні для процесу діяльності індивіда з використанням інформаційних технологій [2]. Не менш суттєвим для визначення оптимальних організаційних форм, методів та засобів навчання основам інформаційних досліджень є уточнення початкового рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів у галузі інформаційних технологій.

Як показали результати констатувального експерименту, рівень підготовленості вступників на педагогічні спеціальності ВНЗ до застосування засобів інформаційних технологій, і, як наслідок рівень сформованості інформаційної культури, є недостатнім. Спостерігається також значна полярність рівня підготовленості – частка підготовлених осіб, які вміють використовувати інформацію для вирішення досить складних завдань, становить 3%, а частка осіб, які підготовлені на низькому рівні, становить приблизно 40%. Це зумовлює не тільки труднощі в організації навчального процесу, реалізації принципів дидактики, побудови навчально-виховного процесу з психолого-педагогічної точки зору.

Невисокий рівень готовності студентів до використання інформаційних технологій у навчанні зумовлює необхідність створення такого навчально-виховного процесу, який був би спрямований, зокрема, на створення рівних можливостей для студентів з різним рівнем підготовленості. При використанні засобів інформаційних технологій у навчальному процесі носіями мотиваційних чинників, які стимулюють створення перспективних ліній поведінки студента, є програмно-апаратні засоби, що використовуються у цьому процесі; їх застосування спроектоване на майбутню професійну діяльність. Виховний вплив реалізується через усвідомлення студентами доступності для них застосувань комп'ютера, сприйняття ними суспільно-значимих понять і формування мотиваційних чинників професійної діяльності.

Таким чином, завдання формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів вимагає не тільки коригування змісту навчання. Важливим завданням є створення елементів педагогічної технології, яка б забезпечувала формування основ інформаційної культури, що дало б можливість гарантувати певний, достатньо високий рівень інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Перехід від теоретичного обґрунтування підходу до практичного розв'язання проблеми формування інформаційної культури, її практичного втілення потребує створення відповідної педагогічної технології на основі специфічних методів, організаційних форм та науково обґрунтованого змісту навчання, завдяки

чому досягається максимальна відповідність результатів процесу формування інформаційної культури вчителів початкових класів цілям навчання. З метою одержання первинних даних про наявний рівень сформованості інформаційної культури у вчителів-практиків початкової школи та основні характеристики суб'єктів навчання – студентів спеціальності «Початкове навчання» у ході констатувального експерименту були використані такі методи: діагностування вчителів-практиків, які працювали в початкових класах, студентів випускних курсів, студентів перших курсів; проведення контрольних зрізів сформованості рівня інформаційної культури, аналіз отриманих результатів.

Провідна ідея формувального експерименту полягала в обранні необхідного і достатнього змісту навчання, організаційних форм навчання та педагогічно доцільної системи методів підготовки майбутніх учителів до роботи в початковій школі, до використання інформаційного пошуку як засобу діяльності вчителя. Важливим аспектом суто експериментальної частини є визначення своєрідності педагогічної підготовки до застосування групових форм навчання (весь клас початкової школи), її взаємозв'язку з індивідуальною на теоретичному, емпіричному та методичному рівнях засвоєння.

Результати експериментальної роботи свідчать про те, що ефективність процесу формування у студентів інформаційної культури обумовлена набуттям студентом досвіду інформатизації навчально-виховного процесу початкової школи. Це твердження збігається з висновками і інших дослідників. У період педагогічної діяльності інтенсифікується процес професійного становлення і самовизначення майбутніх учителів початкових класів, актуалізуються і поглиблюються їх теоретичні знання, розвиваються і вдосконалюються інформаційні знання та навички.

Загалом результати контрольного експерименту засвідчили, що в експериментальній групі студентів було досягнуто суттєвої позитивної динаміки рівнів сформованості інформаційної культури. Якщо високий рівень був властивий лише 10,5% студентів контрольної групи, то в експериментальній цей показник виявився більшим (25,05%). Розв'язання завдання формування інформаційної культури вчителя початкових класів неможливе лише за умови інтенсифікації навчального процесу в педагогічному навчальному закладі, а й вимагає вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Список літератури:

1. Близнюк М.М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва / М.М. Близнюк // Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Івано-Франківськ, 2000. – 188 с.
2. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти у ХХІ столітті / А.М. Богуш // Освіта. – 2009. – №4 – С. 13-19.
3. Бондар В.І. Педагогічний аналіз циклу навчально-виховного процесу / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 2003. – 86 с.
4. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Міхальченко. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
5. Мельниченко Г.В. Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності / Г.В. Мельниченко // Наука і освіта. – 2002. – №3-4. – С.72.

Майораш К. А.
студентка магістратури

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янука»
м. Рівне, Україна

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Неоднозначність розуміння проблеми гідності людини різними науковцями, розв'язання практичних завдань моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, обумовлюють актуальність окресленої проблематики саме в теперішній історичний момент, коли відбуваються радикальні зміни світоглядних і ціннісних основ суспільства [1]. У психолого-педагогічній літературі приділялась недостатня увага дослідженню проблеми гідності людини. Деякі аспекти даної проблеми піднімалися в працях В.Соловйова, який не мислив реалізації власної гідності людини без необхідної духовної допомоги [6].

Поняття «гідність» утверджує принципову цінність індивіда як представника людства, тим самим указуючи на моральний стандарт його самооцінки [4]. В основі почуття власної гідності лежить потреба особистості в реалізації свого прагнення до морального самовираження, тоді як почуття честі ґрунтується на потребі ствердження власного морального «Я» серед інших і визнання його громадською думкою [3]. Учені, котрі здійснюють дослідження у галузі психології особистості, розглядають гідність як найважливішу моральну якість, інтегративність людської реальності, вищу цінність в особистісному зростанні (О.Асмолов, Є.Ісаєв, О.Леонтьєв).

Найбільш чутливим періодом особистісного й морального розвитку є молодший шкільний вік. Відомо, що одним із засобів особистісного й морального розвитку молодших школярів є звернення до художньої літератури, для якої характерний цілісний вплив на людину. Проблему взаємодії літератури й виховання розробляли такі педагоги і психологи, як: Л. Занков, Б. Теплов, О. Зирянова, Т. Комарова. Почуття честі й власної гідності як властивості особистості можуть стати тими якостями, які лягли б в основу концепції формування моральної особистості сучасного молодшого школяра [2].

Розроблена нами модель підготовки вчителів початкових класів до формування почуття власної гідності молодших школярів містить у собі такі структурні складові: завдання особистісного й морального розвитку; принципи ціннісного наповнення освітнього процесу, що є основою змісту програми педагогічного супроводу формування почуття власної гідності у молодших школярів, яка враховує психолого-педагогічні умови, що впливають на розглянутий процес; результат – розвиток умінь та навичок вчителів початкових класів до формування особистісної й моральної сфери молодших школярів в цілому і почуття власної гідності зокрема.

Аналіз теоретичних джерел показав, що людська гідність – це складне інтегральне утворення, представлене єдністю суб'єктивної реальності, засноване на взаємодії внутрішньоособистісних і зовнішньосоціальних детермінант розвитку. Воно належить структурі особистості в цілому. Це осмислення й переживання своєї моральної цінності й суспільної значимості. Вплив розвивальної діяльності вчителів початкових класів стимулює прояв структурних одиниць почуття власної гідності, визначає спрямованість особистості молодшого школяра.

Підготовку вчителів початкових класів до формування почуття власної гідності розглянуто у межах соціокультурного підходу, що обумовлює визначення цього поняття у зв'язку із сучасними соціокультурними процесами [5]. В цілому формування почуття власної гідності є невід'ємною складовою розвитку особистості. На першому етапі дослідження основна увага приділялась наданню практичної допомоги майбутнім вчителям початкових класів, які відчували труднощі у розумінні необхідності формування почуття власної гідності у молодших школярів. Проводилась консультативна робота з педагогами та студентами, які не завжди могли допомогти учневі, оскільки не могли чітко визначити необхідність такої діяльності. Для студентів, які гірше засвоювали навчальний матеріал, організовувались додаткові заняття. Окрім того, для таких студентів створювались індивідуальні карти формування почуття власної гідності учнів, у яких фіксувалися результати спостереження протягом всього періоду навчання в початкових класах.

Таким чином, можна зауважити, що аналіз теоретичних джерел та емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що почуття власної гідності – це складне інтегральне утворення, представлене єдністю суб'єктивної реальності, засноване на взаємодії внутрішньособистісних і зовнішньо соціальних детермінант розвитку. Зовнішні й внутрішні чинники, а також високий рівень підготовки вчителів початкових класів до формування почуття власної гідності стимулюють прояв структурних одиниць даного феномену, визначають спрямованість особистості молодшого школяра.

Інтегрований підхід до підготовки вчителів початкових класів в процесі формування структурних елементів почуття власної гідності дозволяє: визначити конкретний зміст, покладений в основу поняття почуття власної гідності; з'ясувати причини необхідності формування почуття власної гідності молодших школярів; уточнити механізми внутрішньої регуляції. Гідність у молодшому шкільному віці визначається позитивними моральними якостями, властивими молодшому школяру в конкретній проблемній ситуації: самостійність, чуйність, позитивна думка про себе, справедливість, взаєморозуміння, співчуття, упевненість, відповідальність. Становлення таких якостей відбувається у процесі спільної діяльності з вчителями початкових класів, у ході засвоєння найбільш простих форм суспільного досвіду. У ході дослідження з'ясовано, що учень засвоює оціночні судження, які йому давав вчитель, та емоційно їх переживає, прагне робити краще те, чому він навчався.

Основними етапами процесу підготовки вчителів початкових класів до формування почуття власної гідності є: ознайомлення з моральними нормами через функції самопроцесів; перевірка потреби в них; практичне застосування або відмова від їх діючої установки у власній поведінці, що характеризується виробленням моральних якостей. Окрім того, у процесі емпіричного дослідження визначено, що на успішність виконання завдань, у тому числі й навчальних, у молодшому шкільному віці впливає зміст матеріалу – контекст, кількість об'єктів, які аналізуються, близькість до суб'єктного досвіду, а також сформованість почуття власної гідності, моральні цінності вчителів початкових класів. Критеріями прояву почуття власної гідності у молодшому шкільному віці є: визнання власних чеснот, позитивне самостварення та гідна поведінка. Це дозволило нам визначити рівні розвитку почуття власної гідності у молодших школярів: високий, середній та низький та описати їх показники. Переважна більшість досліджуваних мають середній рівень розвитку зазначеного морального почуття, невелика кількість – високий та низький рівні. Це говорить про те, що у молодшому шкільному віці здійснюється процес розвитку моральної самосвідомості, водночас потреба бути гідним самоповаги й поваги інших, зумовлює розвиток моральних почуттів взагалі, й почуття власної гідності, зокрема.

Результати свідчать, що 25% осіб експериментального класу мають високий рівень сформованості почуття власної гідності, 45% учнів перебувають на середньому рівні й у 30% осіб мають низький рівень. Анкетування й аналіз продуктів діяльності показали, що моральні переконання у дітей були сформовані не повною мірою, учні проявляли нестійкі ціннісні переконання, їх думка багато в чому залежала від думки вчителів початкових класів. Створення ситуацій вибору продемонструвало, що діти ставилися неухважно й нешанобливо до старших і ровесників й власне до себе. Цінності в поведінці проявлялися тільки при явному контролі з боку вчителів.

З метою підвищення рівня підготовки вчителів початкових класів до формування почуття власної гідності у молодших школярів був проведений формувальний етап експериментальної роботи. Проведення формувального експерименту дало позитивні результати, що підтвердилося на контрольному етапі експерименту. За підсумками експерименту 9% студентів з низького рівня підготовки піднялися на середній і 9% студентів із середнього рівня піднялися на високий. У студентів, рівень підготовки до формування почуття власної гідності яких залишився без зміни, була помітна сприятлива тенденція до морального вдосконалення. Порівняння результатів першого й другого зрізів доводить ефективність визначених нами прийомів підготовки вчителів початкових класів до формування почуття власної гідності у молодших школярів.

Надання системі підготовки вчителів початкових класів до процесу формування почуття власної гідності особистості молодшого школяра цілеспрямованого систематичного характеру з акцентом на ідеї освітнього середовища розвиваючого типу, у якій повинна відбутися зміна пріоритетів, є досить важливою у навчально-виховному процесі. Подальша розробка педагогічних заходів, розвивальних занять сприятимуть підготовці вчителя початкових класів до супроводу процесу формування почуття власної гідності школярів профілактиці негативних проявів, пов'язаних із маніпулюваннями свідомості, а також особистісному становленню у молодшому шкільному віці.

Список літератури:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 672 с.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник / Г.П. Васянович. – Львів: «Норма», 2005. – 344 с.
3. Зайцева Ю.Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен / Ю.Е. Зайцева: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М.: РГБ, 2003.
4. Маслов С.И. Эмоционально-ценностный компонент начального образования [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / С. И. Маслов. – М.: 2000. – 302 с.
5. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Р.В.Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
6. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту [Текст] / М.Л. Смульсон; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: 2001.

Малихін А. О.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

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

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»

У сучасних наукових дослідженнях системний підхід є одним із провідних методологічних напрямів на які спирається вивчення складних явищ, до яких і відноситься процес професійної підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Технології». Методична підготовка є однією із важливих складових цього процесу.

Як загальна методологія системних досліджень системний підхід впливає безпосередньо із принципу системності, який припускає розгляд об'єкта як сукупності елементів, що перебувають у певній взаємодії між собою й оточуючим світом, а також розуміння системної природи знання. І. Блауберг [2], Е. Юдін [4] теоретично обґрунтували системний підхід як особливу та внутрішньо неподільну дослідницьку позицію науковців. При цьому вони керувалися тим, що розвиток пізнання завжди пов'язаний із посиленням складності підходів і методів дослідження, яка утворює ієрархію способів дослідження, що, на думку авторів, виглядає так:

- параметричний опис об'єкта (опис властивостей, ознак, відносин об'єкта, заснований на емпіричному спостереженні);
- морфологічний опис об'єкта (визначення елементного складу об'єкта, взаємозв'язку його властивостей, ознак і відносин, будови об'єкта);
- функціональний опис об'єкта (визначення функціональних залежностей між параметрами, частинами об'єкта або між параметрами й частинами об'єкта, причому функціональні залежності виводяться з характеристик самого об'єкта);
- вивчення поведінки об'єкта (визначення цілісної картини існування об'єкта й механізмів, що забезпечують це існування) [19].

Розпочинати застосування системного підходу до дослідження методичної підготовки вчителя технологій (трудового навчання) як педагогічної системи слід з виокремлення її складових частин (компонентів). Погоджуючись з думкою В. Шарко [3], ми вважаємо, що такими компонентами виступають: мета і завдання методичної підготовки, зміст методичної підготовки, технологія методичної підготовки, педагогічне середовище, викладач, суб'єкти методичної підготовки. Усі зазначені компоненти взаємопов'язані, і відповідно зміни в одному із них призводять до змін в інших. Наприклад, зміни в контингенті суб'єктів навчання можуть обумовити необхідність внесення змін до технологій навчання і специфіки педагогічного середовища, або фахова компетентність або некомпетентність викладача як правило призводить до змін у технології навчання, у педагогічному середовищі, які, у свою чергу, викликають зміни в результатах підготовки суб'єктів навчання тощо.

Розглядаючи взаємодію і взаємозв'язки компонентів системи, зазначимо, що зміни в них не відразу призводять до змін усієї системи. Для збереження своєї стійкості, а також цілісності система протягом певного часу здійснює супротив змінам. І тільки після накопичення відповідних змін у всіх компонентах системи

вона переходить у стан, який характеризується іншими якісними показниками. У цьому виявляється закон переходу кількісних змін у якісні.

З. Абасов, розглядаючи системний підхід як методологічний напрямок дослідження інновацій в освіті, вказує на те, що «під час аналізу компонентів системи важливо не тільки те, що вони взаємопов'язані і взаємообумовлюють один одного, викликаючи зміни в системі, але й те, що кожний елемент системи виконує в ній певні функції і в рамках цих функцій виявляє свою активність і зберігає самостійність. Функція елемента системи залежить від цілей цієї системи, тому він підкоряється їй і «працює» на неї» [1, с. 51].

Виявлення зв'язків між елементами системи є наступним етапом застосування системного підходу до дослідження методичної підготовки вчителя технологій (трудового навчання). Зазначаючи важливість зв'язків як характеристики системного об'єкта, І. Блауберг і Е. Юдін вказують, «системний підхід виходить з того, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями складових її елементів, а визначається, насамперед, характером зв'язків і співвідношень між окремими елементами» [2, с. 34]. Вивчаючи характер можливих зв'язків між елементами системи, науковці зробили спробу встановити їх типологію і включили до неї наступні типи зв'язків:

- управління, які виступають різновидом функціональних зв'язків, або зв'язків розвитку. Зв'язки управління, на думку авторів, належать до системоутворювальних зв'язків.

- функціональні, що забезпечують життєдіяльність об'єкта;
- побудови або структурні;
- перетворення, тобто перехід об'єкта (компонента) з одного стану в інший;
- генетичні, коли один об'єкт виступає як основа для появи іншого;
- розвитку, що забезпечують якісну зміну станів об'єкта;
- взаємодії.

Як педагогічна система методична підготовка вчителя трудового навчання і технологій є відкритою, що обумовлює вплив на неї зовнішнього середовища. Визначаючи сутність та функції системи треба урахувати особливості того середовища, в якому вона існує і функціонує. Середовище, до якого належить система «методична підготовка вчителя технологій (трудового навчання)», здійснює безпосередній вплив на її функціонування, а також на процес формування її системних якостей.

У сучасних умовах середовищем підготовки фахівців в Україні виступає соціально-педагогічна ситуація, яка визначається положенням системи освіти в суспільстві та ситуацією в самій освіті. Методична підготовка вчителів технологій (трудового навчання) виступає підсистемою професійної підготовки вчителів трудового навчання, яка у свою чергу, є елементом підсистеми підготовки вчителів, котра виступає елементом системи професійної підготовки фахівців. При цьому методична підготовка вчителя технологій (трудового навчання) є ланцюгом взаємозв'язків і пов'язана з системою професійної підготовки фахівців, яка, зумовлюючись суспільним і державним устроєм, рівнем економічного розвитку, характером і типом культури і безпосередньо впливає на мету та характер методичної підготовки вчителя технологій (трудового навчання). У вищому педагогічному навчальному закладі, який виступає середовищем професійної підготовки фахівців, на результат методичної її складової впливають інформаційна й матеріальна бази, зв'язки з іншими навчальними закладами, у тому числі й із середніми загальноосвітніми закладами, для яких готуються вчителі, традиції педагогічного колективу тощо. Наявність профільних класів у загальноосвітніх школах формують запит на спрямованість та якість методичної підготовки вчителя

технологій (трудового навчання). Середовище постійно впливає на систему методичної підготовки вчителя освітньої галузі «Технології» спонукаючи її до безперервних змін. Але воно впливає на показники стану існування системи опосередковано. Остання, зберігаючи певну автономію, незалежність від зовнішніх впливів, впливає на саму себе. Визначаючи характер і співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників у процесі розвитку об'єктів і явищ, Е. Юдін зазначав, що зміни, які відбуваються з об'єктом внаслідок його взаємодії із зовнішнім середовищем, є результатом взаємопереплетення зовнішніх і внутрішніх факторів, причому чим складніший об'єкт, тим більшою мірою характер цих змін стає для нього специфічним [4].

Як педагогічна система методична підготовка вчителя технологій (трудового навчання) є динамічною, вона активно розвивається. Це означає, що, змінюючись під впливом середовища, вона перетворює саме середовище. Зміни в підготовці вчителя, що відбуваються в межах системи, обов'язково викликають зміни в подальшій підготовці учнів до життя, які, вступивши у взаємодію із середовищем, будуть його активно змінювати.

Розглядаючи процес взаємодії методичної підготовки вчителя технологій (трудового навчання) як системного об'єкта й освітнього середовища, зазначимо, що його чинники мають різне значення для її функціонування. Частина з них впливають безпосередньо на всю систему або окремі її елементи (впровадження ступеневої підготовки фахівців та перехід на кредитно-трансферну систему навчання у ВНЗ), інші опосередковано впливають на функціонування системи (перехід на п'ятиденне навчання, збільшення терміну навчання в школі). При цьому різні елементи системи по-різному пов'язані з середовищем і неоднаково реагують на його впливи.

На думку Е. Юдіна заключним етапом у застосуванні системного підходу до дослідження педагогічних систем, є вивчення процесів керування, що забезпечують стабільний характер існування систем і досягнення запланованих результатів. Управління можна розглядати як цілеспрямований і свідомий вплив на систему методичної підготовки вчителя технологій (трудового навчання) або її окремі компоненти з метою забезпечення найбільш оптимальних умов для функціонування, а отже, і для досягнення поставлених цілей.

Отже, застосування системного підходу до дослідження об'єкта «методична підготовка вчителя технологій (трудового навчання)», надає можливість визначити елементи його структури, виявити причини їх змін і встановити можливі шляхи переходу до іншого якісного стану.

Список літератури:

1. Абасов З.А. Системный подход как методологическое направление исследования инноваций в образовании / З.А. Абасов // Наука и школа. – 2001. – № 6. – С. 48-53.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Е.Г. Юдин. – М.: Знание, 1973. – 124 с.
3. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія / В.Д. Шарко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.
4. Юдин Э.Г. Что такое системный подход? / Э.Г. Юдин // Политическое самообразование. – 1975. – №4. – С. 12-19.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ

Розвиток міжнародних відносин потребує кваліфікованих фахівців зовнішньоекономічної галузі, готових до ефективної професійної діяльності, здатних використовувати в роботі оптимальні моделі фахових дій, організувати ефективну міжособистісну взаємодію з представниками різних країн.

Реформування вищої економічної освіти в Україні тісно пов'язане з міждержавними інтеграційними процесами, що знайшло відображення у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про зовнішньоекономічну діяльність», Концепції розвитку економічної освіти; у спеціальній літературі з основ теорії зовнішньоекономічної діяльності.

Різні аспекти підготовки студентів до професійної діяльності в економічній галузі визначено предметом багатьох дисертаційних досліджень і наукових розвідок (Н. Андрущенко, О. Бабаян, Л. Бондарєва, В. Вишпольська, Л. Максимчук та ін.). Науковці стверджують, що основним чинником оновлення професійної освіти виступають запити в галузі економіки, ринків праці, соціальної сфери, науки, а також перспективні потреби їхнього розвитку.

Підвищення якості підготовки випускників вищих економічних навчальних закладів певним чином впливатиме на ефективність функціонування й розвитку цілісної системи професійного навчання в країні. Ми погоджуємося з думкою дослідників, що найбільш якісно визнається така організація освітнього процесу, в якій знання набуваються шляхом опанування моделі майбутньої діяльності з оперттям на реальні життєві ситуації [1, с. 6]. Таке розуміння актуалізує використання інноваційних педагогічних технологій у навчанні студентів (навчальних тренінгів, дидактичних ігор, ситуативних завдань тощо), що базуються на використанні моделей майбутньої професійної діяльності.

Набуття студентами досвіду виконання професійних дій економіста-міжнародника у змодельованих ситуаціях навчальних тренінгів потребує комплексного використання багатьох методів, технік, технологій, які застосовуються у різних наукових сферах (педагогіці, психології, економіці, теорії міжнародних відносин тощо). Для дослідження підготовки майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами навчальних тренінгів було обрано методи, які використовуються як у теорії міжнародних відносин, так і в педагогіці.

У галузі досліджень міжнародних відносин використовуються історико-описовий і політико-описовий, нормативно-ідеологічний і нормативно-гіпотезотворчий, інтуїтивно-логічний і формально-логічний, операційно-прикладний та аналітико-прогностичний методи [2, с. 26]. Спорідненість означених методів з педагогічними дає змогу їх використовувати в професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників.

Найбільшою групою споріднених методів є операційно-прикладні та аналітико-прогностичні методи. Їх об'єднує спрямування на вирішення прикладних завдань і отримання результатів, які могли б знайти пряме застосування у професійній

діяльності економіста-міжнародника та дадуть змогу викладачам провести діагностику рівня підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

До операційно-прикладних віднесено:

– методи аналізу ситуацій, які нараховують більше тисячі методик, серед яких просте і включене спостереження, вивчення документів, порівняльний аналіз, формування банку даних, побудова багатомірних шкал та ін.;

– методи аналізу змісту (контент-аналіз, івент-аналіз, когнітивне картування, які складають тріаду базових засобів прикладного аналізу у сфері міжнародних ситуацій і процесів, можуть виступати в ролі самостійного наукового інструментарію, використовуватись у межах інших досліджень, добре поєднуються з різноманітними математичними засобами аналізу та системним моделюванням) [2, с. 35];

– методи аналізу варіантів поведінки (фокус-група, імітації, ситуативне моделювання, аналіз ситуативних завдань, ділові, дидактичні ігри).

Усі означені методи в сукупності входять до складу програм навчальних тренінгів, які дають змогу комплексно продіагностувати рівень знань, умінь, навичок, прагнень, мотивів, практичного досвіду, логіки, творчості студентів як показників готовності майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності.

Зазвичай змодельована ситуація потребує ґрунтовного аналізу, що підкреслює необхідність комплексного підходу до використання означених методів та процедур міждисциплінарного характеру для діагностики рівнів підготовленості майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності.

Діагностика результатів підготовки майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності дає змогу встановити стан сформованості різних професійно-особистісних характеристик студентів. Професійно-особистісний моніторинг передбачає визначення рівнів сформованості таких професійних ознак: мотиваційної та інтелектуальної сфери, організаційно-діяльнісних умінь і навичок вирішувати професійно-ситуативні завдання, управлінського досвіду, комунікативних здібностей та ін.

Список літератури:

1. Мониторинг и диагностика качества образования : монография / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева и др. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

2. Цимбалістий В. Ф. Теорія міжнародних відносин : навч. посібник / В. Ф. Цимбалістий. – 3-тє вид. доповн. та випр. – Львів : «Новий Світ-2000», 2007. – 360 с.

Михальчук Ю. О.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Усвідомлення власних емоцій та управління ними забезпечуються загальним рівнем емоційного інтелекту особистості [1]. Поняття емоційного інтелекту є багатозначним й недостатньо вивченим у сучасній психологічній науці. Цей термін був уперше введений у 90-х роках минулого століття американськими психологами П. Саловеем і Дж. Майєром для позначення особливого комплексу психічних властивостей, таких, як уміння розбиратися у власних почуттях, емпатія, уміння регулювати власні емоції [6].

Аналіз психологічної літератури [2; 6] підтвердив існування двох способів управління емоціями:

1) контроль за інтенсивністю власних емоцій. Власне, контроль за інтенсивністю емоцій розглядається нами як динамічний процес, розвиток якого залежить від реалізації системи психолого-педагогічних засобів і, передусім, запровадження тренінгових технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Емоційна стійкість є важливою для менеджера у зв'язку з емоційною специфікою його роботи. Психологічну стійкість розуміємо як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні факторів, що діють на людину. Разом із емоційною стійкістю та стабільністю, слід назвати наступні – не менш важливі якості емоційної сфери особистості, яка працює в системі людина-людина та ті, що забезпечують підтримання її психологічної стійкості та, в цілому, психічного здоров'я: оптимізм, позитивне світосприймання;

2) контроль за екстенсивністю емоцій, тобто емоціогенними ситуаціями, що викликають різну палітру емоційних станів особистості. Йдеться про емоційний стимул, що викликає емоційний відгук та продукує певну реакцію – поведінку, а саме – емоційну стійкість, що виступає особистісною рисою та забезпечує емоційну стабільність, стійкість до стресових чинників, здатність до контролю астеничних емоцій та зниження емоційної напруги [3; 5].

Розвиток емоційності передбачає формування емоційної рефлексії як здатності до самопостереження, самоаналізу, процесу виникнення та протікання емоцій особистості. Емоційна рефлексія передбачає особливий тип мислення, спрямований на усвідомлення та сприйняття власних емоційних проявів, які, при цьому, виступають засобом самовираження та самореалізації. Під емоційною середовищем ми розуміємо організацію ситуацій соціально-педагогічного супроводу, що сприяють максимальному прояву певної якості, властивості особистості, адекватної реакції на те, що відбувається, заснованої на самопізнанні і самоконтролі. Перебуваючи в емоційному середовищі, особистість реалізує себе, виявляючи ті або інші емоції, впливає на іншого учасника цих відносин, тим самим або створюючи середовище, або перетворюючи його. Йдеться про тренінгові заняття, де студенти отримують необхідний досвід, що в найбільшому ступені сприяє розвитку їх емоційної рефлексії. Тренінгові заняття створюють таке середовище спілкування, що

виявляє ті або інші емоції учасників, проявляє властивості та якості особистості, що фасилітує самопізнання та розпізнавання емоційних станів.

Вважаємо, що на тренінгових заняттях із розвитку емоційності важливим є формування наступних компетенцій майбутніх менеджерів.

Перша компетенція – це розпізнавання й розуміння власних емоцій і почуттів. Вищий рівень емоційної самосвідомості характеризується не лише сприйняттям та описом виниклих емоцій / почуттів, але й розуміння причини їх виникнення, його контекст [6]. Нижчий рівень емоційної самосвідомості, відповідно, можна описати як почуттєву сліпоту, алекситимію. Доведено, що вона може призводити до психосоматичних захворювань, порушень у соціальній сфері, ускладнює особистісні та професійні відносини [4].

Друга компетенція – керування власними емоціями. Безпосередньо, це стосується типу професії людина-людина, професії, що є енергетично виснажливою та потребує знаходження балансу між власними емоційними переживаннями та суспільними нормами та правилами (йдеться, передусім, про негативні емоції, такі як гнів, злість, агресія).

Третя компетенція – розпізнавання та розуміння почуттів оточуючих. Так, відчуження емоцій та почуттів інших людей дає можливість побачити стан речей із позиції іншої людини, відчутти те, що відчуває вона. Особливо важливим це є на переговорах, де від швидкості реагування, в тому числі емоційного на прояви партнерів залежить їх успіх.

Четверта компетенція – керування почуттями інших, що характеризується нами як вміння заспокоювати колектив в ситуаціях стресу, підбадьорити та мотивувати на досягнення успіху тих, хто є емоційно вразливим та чутливим.

Виходячи із перерахованих нами компетенцій, пропонуємо наступні етапи тренінгу розвитку емоційності для майбутніх менеджерів.

Так, на першому етапі – «Я пізнаю емоції» – метою виступає формування знань, що сприяють розумінню власних емоцій та управління ними, розуміння емоцій інших людей та управління ними (перша та третя компетенції); знань, що допомагають визначенню та аналізу труднощів в управлінській діяльності та шляхів їх подолання. На цьому етапі основним є ознайомлення менеджерів з теоретичної інформацією та освоєння ними «мови емоцій»: міміка, пантоміма. Основними технологіями тренінгових занять, що використовуються на цьому етапі є: рольові та ділові ігри, аналіз ситуацій, психодраматичні вправи (ігри-драматизації), що дозволяють проявляти власні емоції та розуміти емоційні стани партнерів по спілкуванню.

Метою другого етапу – «Я ціную емоції» – є формування емоційної спрямованості особистості майбутнього менеджера, що передбачає позитивне ставлення до власних емоційних переживань та переживань інших людей, усвідомлення цінності та важливості емоцій / почуттів незалежно від їх знаку (друга та четверта компетенції). Технології тренінгових занять на цьому етапі ідентичні попередньому, проте, важливим є прийняття в собі та інших всього спектру емоційних переживань незалежно від їх знаку та сили / інтенсивності прояву. Так, досить хибною є точка зору про заборону на виявлення негативних (неприйнятних соціумом) емоцій. Описане нами описується, на думку Т.С. Кириленко, вчасністю – невчасністю переживань, які завжди характеризуються визначеністю та місцем і, хоча індивід готовий до них, він не очікує на них спеціально [2, с. 226-227]. Тому, особливий акцент на цьому етапі слід зробити на розвиток емпатії.

Описані нами етапи тренінгових занять формують основні блоки розвивальної роботи: 1) інформаційний, що включає пізнання змісту явища емоцій, видів емоційних переживань, розширення світогляду особистості в емоційній сфері; 2) інструментальний, що включає оволодіння особистістю засобами емоційної

саморегуляції, розширення діапазону емоційного реагування, формування здатності до подолання негативних емоційних проявів.

Інформаційний блок включає наступні завдання:

1. Підвищення когнітивної складності особистості в емоційній сфері, що проявляється в якостях, які можуть деструктивно впливати на ефективність майбутньої професійної діяльності та загальний рівень функціонування особистості.

2. Вивчення власних негативних емоційних проявів.

3. Усвідомлення власних негативних емоційних реакцій, що деструктивно впливають на перебіг та результат міжособистісного спілкування.

4. Усвідомлення емоцій інших людей, що викликають сильні особистісні емоційні переживання.

Реалізація занять інструментального блоку розвивальної програми передбачає вирішення наступних завдань:

1. Оволодіння засобами регуляції власних емоцій.

2. Розуміння емоційних станів інших.

3. Розширення діапазону емоційного реагування та збагачення власного емоційного досвіду.

4. Формування здатності до регулювання власних негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери.

5. Формування здатності впливати на емоційні прояви інших.

Список літератури:

1. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис. – М., Альпина Бизнес Букс, 2004. – 311 с.

2. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості : Навч. посібник / Т.С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.

3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю. Забродин. – М. : Наука, 1989. – 449 с.

4. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с. – (Справочник практического психолога).

5. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности / К.К. Платонов // Психология личности. Хрестоматия / под. общ. ред. В.А. Петровского. – Самара : Бахрах, 1998. – С. 119–129.

6. Caruso D. R., Salovey P. The Emotionally Intelligent Manager : How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership, 2004. – 320 p.

Мосейчук Ю. Ю.
*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я*
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасних соціально-економічних умовах особливої актуальності набуває проблема підвищення рівня культури студентської молоді, як загальної, так і окремих її видів, в тому числі культури здоров'я. Вимога сучасності щодо підготовки конкурентоздатних фахівців у ВНЗ робить проблему збереження і зміцнення їх здоров'я під час навчання особливо актуальною. Беручи до уваги зазначене, одним із першочергових завдань сучасної вищої освіти є формування ціннісного ставлення до збереження здоров'я. У процесі навчання у ВНЗ виникає необхідність формування культури здоров'я майбутніх фахівців з метою забезпечення належних умов для його збереження у подальшій життєдіяльності та під час реалізації професійної кар'єри.

Вивчення статистичної інформації про здоров'я студентської молоді різних країн, яка представлена у звітах ВООЗ, аналіз міжнародного й вітчизняного досвіду роботи медичних, освітніх, соціальних та громадських організацій у сфері збереження і зміцнення здоров'я дозволили констатувати, що перспективним в сучасному освітньому процесі ВНЗ вважається перехід від технологій збереження і зміцнення здоров'я до технології формування культури здоров'я. З огляду на це, ставлення до здоров'я та усвідомлення необхідності формування культури його збереження у студентів можна розглядати у якості головної ознаки успішної реалізації майбутнім фахівцем своєї професійної діяльності.

Здоров'я виступає однією із фундаментальних та поліаспектних категорій усього людського буття, а тому має бути найважливішим пріоритетом як у суспільстві, так і в освітньому процесі. Однак, глобальна соціокультурна криза, проявом якої є девальвація цінностей та норм культури здоров'я мають суттєвий вплив на зростання захворюваності, сприяють формуванню адиктивних звичок серед студентської молоді та спричиняють зниження соціальної цінності здорового способу життя та здоров'я у цілому.

Актуальність проблеми дослідження, у найбільш загальному аспекті, обумовлена необхідністю наукового пошуку, теоретичного обґрунтування та експериментальної апробації перспективних підходів до педагогічного сприяння формування культури здоров'я студентів. Аргументуємо свою позицію конкретними фактами. Насамперед відзначимо, що у дослідженнях українських фахівців в галузі валеології (Е. Булич, Л. Барна, В. Грибан, В. Грушко, О. Міхеєнко, М. Носко, В. Петленко, В. Поліщук, С. Страшко, Н. Цимбал, М. Чепига та ін.) доведено, що сучасна соціально-економічна ситуація, падіння рівня життя і екологічне неблагополуччя негативно позначаються на здоров'ї всього населення, і, особливо вразливою є студентська молодь. Основними причинами такого стану визнано безвідповідальне ставлення до свого здоров'я та низький рівень сформованості культури здоров'я.

Ситуація, яка склалася в Україні щодо збереження здоров'я населення, є доволі проблематичною та гострою. Як доводить С. Стеценко, В. Стеценко та І. Сенюта «не всі громадяни мають можливість отримувати безкоштовну медичну допомогу, яку їм

гарантує Конституція України, саме за нестачі власних коштів, оскільки потрібно оплачувати все: ліки, матеріали, госпіталізацію» [3, с. 72]. Тобто, нині спостерігається тенденція до збільшення розриву в стані збереження здоров'я між соціально-економічними групами населення. Це пов'язане з тим, що українські громадяни розподілені, в основному, на дві групи. Перша група це ті громадяни, які спроможні оплатити за зміцнення та збереження свого здоров'я, друга група – ті, хто не в змозі цього зробити на основі об'єктивних та суб'єктивних чинників. Саме тому, ми переконані, що необхідно аспектам збереження культури здоров'я приділяти належну увагу ще у юному віці.

У публікації С. Горбунової [1] аргументовано доведено, що на державному рівні в Україні слід керуватися життєвою концепцією виховання здорової людини та забезпечувати: єдність розуму, душі й тіла, які є взаємозалежними, хоч і різними сторонами єдиного цілого. Таким чином, культура здоров'я має бути покладена в освітню парадигму ВНЗ. Саме людина, за визначенням Т. Тюріної [4], постає складною цілісною істотою, яка синтезує «єдність духу, душі й тіла, і розвиток її можна розглядати відповідно як розгортання її фізичних (тілесних), душевних (психічних) і духовних можливостей» [4, с. 43]. Це визначення, у нашому баченні, передає основний сенс доцільності формування у студентської молоді високого рівня культури здоров'я під час організації освітнього процесу у ВНЗ.

Встановлено, що формування культури здоров'я студентів є багатоаспектним і доволі складним процесом, який не має точного усталеного визначення в сучасній науковій літературі, а також не розроблено загально визнаних та найбільш перспективних шляхів у зазначеному контексті. Однак, усі науковці одноставні у тому, що організація освітнього процесу майбутніх фахівців під час професійної підготовки у ВНЗ потребує посиленої уваги до процесу формування їхньої культури здоров'я, що виступає у якості важливої складової загальної культури та є вагомим чинником професійної компетентності майбутнього фахівця.

Провідною ідеєю нашого дослідження вважаємо положення про необхідність цілеспрямованої та системної професійної підготовки майбутніх фахівців, яка орієнтована на формування у них культури здоров'я. Саме культура здоров'я виступає невід'ємною складовою загальної культури, охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень та детермінує ступінь залежності здоров'я від внутрішньої мотивації й стратегії відносин з оточуючим світом та з самою собою. Ми переконані у тому, що формування культури здоров'я студентської молоді у ВНЗ має базуватися на теоретичному, методологічному й практичному концептах та передбачати оптимізацію цієї роботи з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Сьогодні важко знайти ту людину, яка не погодиться з тією тезою, про те, що «Наріжним каменем усього життя особистості був, є і буде феномен здоров'я». У цьому контексті актуальною є позиція українських науковців І. Олендера, В. Грушка, Т. Бережної у тому, що «поряд з культурою праці, мислення, поведінки, спілкування, адаптивною культурою треба виділити й культуру здоров'я, що насправді й зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і має перемовою формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи всі сторони життя» [2, с. 4]. Тобто, ми повністю підтримуємо позицію науковців, що «збереження здоров'я нації сьогодні є соціальною необхідністю. В інтересах збереження здоров'я нації держава повинна рухатися в напрямку розвитку культури здоров'я населення через соціальні інститути, зокрема через освіту» [2, с. 5].

З огляду на наведені факти, для українського суспільства, як і для усіх цивілізованих країн світу, економічно вигідніше не лікувати хворе населення, а

докладати максимум зусиль для його здоров'язбереження. Одним із найбільш перспективних шляхів у цьому напрямку нині вважаються створення здоров'язберезувального освітнього середовища ВНЗ та забезпечення належних умов для формування і збереження здоров'я майбутніх фахівців, а отже, і підвищення рівня їхньої культури здоров'я як світоглядної орієнтації та вимоги часу.

У нашому баченні культура здоров'я виступає інтегральною якісною характеристикою особистості, що поєднує соціальний, духовний, психічний, фізичний компоненти та створює відчуття внутрішньої гармонії, благополуччя й загального задоволення життям. Культуру збереження та відновлення здоров'я розглядають у якості запоруки життєрадісності, бадьорості, повноцінного розумового та фізичного розвитку. Тому одне із найважливіших завдань викладачів ВНЗ – це турбота про формування у студентів високого рівня культури здоров'я.

Список літератури:

1. Горбунова С. М. Некоторые проблемы валеофилософии / С. М. Горбунова // Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти. – К., 1997. – С. 141–144.
2. Культура здоров'я особистості : курс лекцій / І. О. Олендер, В. С. Грушко, Т. І. Бережна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 196 с.
3. Стеценко С. Г. Медичне право України: [підручник] / С. Г. Стеценко, В. Ю. Стеценко, І. Я. Сенюта / За заг. ред. д. ю. н., проф. С. Г. Стеценка. – К. : Всеукраїнська асоціація видавців «Правова єдність», 2008. – 507 с.
4. Тюріна Т. Г. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку: [монографія] / Т. Г. Тюріна. – Львів: СПОЛОМ, 2005. – 276 с.

Павлюк Т. Г.
ад'юнкт

Національна академія Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ

Робота з персоналом у Державній прикордонній службі України є важливим напрямом діяльності органів управління і посадових осіб усіх рівнів. Вона охоплює систему правових, організаційних, педагогічних, психологічних, інформаційних, культурно-просвітницьких та соціальних заходів, спрямованих на забезпечення морально-психологічної готовності персоналу Державної прикордонної служби України до виконання оперативно-службових завдань за будь-яких умов обстановки. Про важливість якості та ефективності роботи з персоналом йдеться у нормативних документах, які визначають стратегію розвитку Державної прикордонної служби (Розпорядження КМУ №1189-р від 23 листопада 2015 р.) [1]. Так, наприклад, серед основних завдань щодо удосконалення системи підготовки, комплектування і роботи з особовим складом Держприкордонслужби передбачається створення та запровадження системи формування професійної компетентності; забезпечення

підготовки особового складу Держприкордонслужби у навчальних закладах Держприкордонслужби з урахуванням загроз прикордонній безпеці; запровадження методики вивчення особистості та формування психологічної готовності до дій у кризових ситуаціях; розроблення механізму протидії негативному інформаційному впливу на особовий склад Держприкордонслужби та удосконалення професійної підготовки у сфері інформаційної безпеки; формування в особового складу Держприкордонслужби нетерпимості до корупції, підвищення рівня правової свідомості тощо.

З огляду на це, від випускників – майбутніх офіцерів-прикордонників вимагається володіти комплексом знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність успішно здійснювати не лише професійну і кадрову, а й соціально-психологічну і педагогічну діяльність. Йдеться про володіння різними стилями керівництва, здатністю здійснювати підбір і розстановку персоналу, формування резерву, оцінювання та атестацію підлеглих, планування службової кар'єри, навчання, професійну підготовку та перепідготовку персоналу. Крім того офіцер-прикордонник повинен бути психологом, забезпечувати збереження психічного здоров'я персоналу прикордонних підрозділів, здійснювати психологічний супровід оперативно-службової діяльності тощо.

Отже, офіцер управління органами охорони державного кордону повинен володіти спеціальними знаннями, уміннями, навичками і професійно-важливими якостями, які складають зміст професійної готовності до роботи з персоналом.

Проблема її формування і розвитку привертала увагу вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема у працях О. Барабанщикова, А. Галімова, І. Грязнова, Ю. Дем'янюка, В. Дияка, Ю. Івашкова, Д. Іщенко, В. Мірошніченко, О. Ставицького, В. Ягупова розглядаються різноманітні аспекти формування та розвитку професійно важливих якостей особистості офіцера. Шляхи підвищенні якості загальновійськової та військово-спеціальної підготовки курсантів були предметом дослідження О. Євсюкова, С. Кубіцького, А. Протасова, Е. Сарафанюка, О. Торічного. Теорію і методику організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі та особливості професійної підготовки курсантів досліджували С. Білявець, С. Будник, Ю. Дем'янюк, О. Діденко, П. Дзюба, Т. Івашкова, Д. Коцера, Ю. Кузь, В. Ягупов та ін.).

Однак комплексного дослідження з питань підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом на основі системного та компетентнісного підходів на сьогодні немає: не обґрунтовано педагогічних умов формування цієї значущої для професійної діяльності готовності офіцера під час його навчання на бакалаврському рівні у ВНЗ, не розроблено моделі й методики її формування, не визначено критеріїв та показників оцінювання сформованості, немає цілісного науково-методичного забезпечення формування професійної готовності до роботи з персоналом в умовах реформування ДПСУ.

Про актуальність теми свідчать і результати аналізу стану професійної готовності офіцерів управління органами охорони державного кордону до роботи з персоналом. У нормативно-правових документах, які регламентують діяльність ДПСУ зазначається, що у роботі з персоналом є серйозні недоліки. Про це свідчать факти порушення військовослужбовцями військової дисципліни, вчинення ними злочинів та інших правопорушень, існування нестатутних відносин між військовослужбовцями. Падає престиж служби. Останні десятиріччя сповнені трагічними помилками, які призвели до загострення багатьох негативних явищ соціального, духовно-морального порядку, у результаті чого їх наслідки мають місце в органах та підрозділах військових формувань. Існує, як і раніше, велика кількість

тяжких порушень військової дисципліни, наслідком яких є надзвичайні події, пов'язані із загибеллю військовослужбовців. Результати аналізу статистичних даних свідчать про те, що стан роботи з персоналом не в повній мірі відповідає сучасним вимогам, продовжують мати місце випадки вживання алкоголю і наркотиків. Усе це є наслідком низького рівня виховної роботи з особовим складом, яку проводить відповідна категорія офіцерів і прапорщиків.

Посилюють актуальність теми і суперечності, які помітні у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів. Це, насамперед, суспільно-педагогічні суперечності, породжені невідповідністю рівня готовності офіцерів до роботи з персоналом в органах та підрозділах ДПСУ сучасним складним військово-політичним, правовим та суспільно-економічним процесам, що мають місце в ДПСУ;

психолого-педагогічні суперечності, які виникають між високими вимогами щодо професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з особовим складом і внутрішніми мотивами розвитку особистості курсантів, їх потребами й установками, віковими та індивідуальними особливостями.

Важливе значення мають і професійно-педагогічні суперечності, що складаються між окремими аспектами підготовки до роботи з персоналом, як відносно самостійного процесу й іншими складовими професійної підготовки курсантів у ВНЗ, між змістом підготовки і методичним забезпеченням процесу реалізації цього змісту.

Таким чином, актуальність теми, її недостатня теоретична розробленість і практичне значення, необхідність подолання зазначених суперечностей потребують проведення дослідження, метою якого має бути обґрунтування педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом.

Список літератури:

1. Стратегія розвитку Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015 р. № 1189-р. – Режим доступу : http://dpsu.gov.ua/ua/law_base/doc-477/.

Стех Є. О.

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

науково-дослідного центру з питань діяльності органів та установ
Державної пенітенціарної служби України
Академія Державної пенітенціарної служби України
м. Чернігів, Україна

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Основними завданнями, які постають перед вищими навчальними закладами (далі – ВНЗ), що готують майбутніх фахівців для правоохоронної та пенітенціарної системи є не тільки здобуття вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями, підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації, а й формування особистості шляхом патріотичного виховання. Так як, саме працівники пенітенціарної, правоохоронної системи візьмуть на себе відповідальність за

розбудову держави, забезпечення громадської безпеки, будуть здатні вирішувати складні професійні завдання в сучасних умовах криміногенної ситуації, виконувати покладені на них непрості функції виховання і ресоціалізації злочинця на основі сучасних підходів і методів роботи.

Вирішення цих питань вимагає формування у майбутніх правоохоронців та пенітенціаріїв високої культури, духовності, морально-етичних чеснот. У цьому аспекті важливе місце посідає патріотичне виховання курсантської та студентської молоді ВНЗ.

Вважаємо, що патріотичне виховання – це цілеспрямований, планомірний, систематичний, педагогічний вплив на особистість з метою формування якостей свідомого патріота, а саме: духовно-етичних якостей (любові та гордості до Батьківщини, поваги до українських звичаїв, традицій, обрядів); історико-пізнавальних якостей (зацікавленості історією власної країни, свого генеалогічного коріння, знання національних символів, законів України); професійно-діяльнісних якостей (розуміння національних інтересів, сумлінне виконання своїх професійних обов'язків); психологічних якостей (готовність до психологічних та фізичних випробувань заради процвітання країни); громадянсько-діяльнісних якостей (відданість своєму народові, служіння інтересам держави, дотримання Конституції та законів у повсякденному житті) [2].

Відповідно, патріотичне виховання курсантської і студентської молоді ВНЗ покликане формувати громадянина-патріота, створювати у нього високу патріотичну свідомість, складовими якої є почуття гордості та любові до своєї країни, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків, освоєння національних цінностей, відчуття причетності до розбудови національної державності, бажання захисту Вітчизни, повага до чинного законодавства. До того ж, патріотичне виховання виступає не лише чинником підвищення педагогічного впливу на особистість, а й основним засобом і джерелом успішного розвитку держави; яке здатне забезпечувати духовну єдність поколінь, успадкування кращих духовних надбань, свідоме ставлення до країни, громадянську відповідальність.

Аналіз наукової історико-педагогічної літератури свідчить, що першооснови патріотичного виховання було закладено в народній педагогіці, значення якої висвітлюється у працях О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Становлять інтерес праці М. Аркаса, Л. Дмитрієва, Д. Лихачова, В. Яременка та ін. У цих наукових розвідках висвітлюється виховний ідеал давньоруської епохи, складовою якого виступає патріотичне виховання. Фундаментальне значення для дослідження проблеми патріотичного виховання молоді має етнопедагогічна спадщина вчених, діячів культури, педагогів, письменників України: М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Коцюбинського, С. Петлюри, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка та інших.

Теоретичні передумови патріотичного виховання розглянуто у працях В. Сухомлинського; зміст та принципи патріотичного виховання закладено Г. Ващенком; ідеям патріотизму як складової громадянськості приділяє увагу О. Сухомлинська; методи морального виховання, виокремлюючи приклад батьків, учителів; бесіди, моральні вправи тощо виявляла С. Русова; питанню формування патріотичного почуття приділяв увагу К. Ушинський. У своїх працях і наукових розробках ці науковці висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як складової національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота власної Батьківщини.

Учені також зосереджували увагу на питаннях, пов'язаних з організацією виховання, підготовки курсантів до виховної діяльності (А. Галімов, Д. Коцеруба, В. Синьов); дослідженні сутності професійного становлення курсантів

(І. Біючинський, В. Боднар, П. Дзюба, В. Шатух); проблемах патріотичного виховання особистості курсантів (Т. Ісаєнко, В. Ортинський, В. Ряшко).

Аналіз теоретичних аспектів патріотичного виховання курсантської та студентської молоді ВНЗ, висвітлених на нинішньому етапі, об'єктивно потребують як перегляду, так і розробки принципово нових підходів, які б відображали реальний стан патріотичного виховання курсантської і студентської молоді ВНЗ. Аспекти патріотичного виховання курсантської та студентської молоді правоохоронної та пенітенціарної системи у дослідженнях або не розглядалися, або є поодинокими та аналізувалися поверхово.

Патріотичне виховання курсантської і студентської молоді ВНЗ відповідно до Статутів ВНЗ здійснюється через: забезпечення культурного, фізичного, військово-патріотичного та духовного розвитку особистості, виховання в душі поваги до Конституції України; прищеплення курсантам, студентам та слухачам демократичного світогляду, дотримання громадянських прав і свобод, поваги до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу; формування та розвиток у молоді творчих здібностей та навичок самостійного наукового та творчого пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості; стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя; розвиток гуманістичної освіти, що ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; утвердження національної ідеї, що сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури, оволодінню загальнолюдськими надбаннями; формування у молоді потреби й уміння жити у громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, трудової, екологічної культури; прищеплення здатності до самостійного мислення, суспільного вибору та діяльності, спрямованої на процвітання України;

сприяння розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур; реалізацію мовної стратегії шляхом комплексного та послідовного впровадження просвітницьких, науково-методичних, роз'яснювальних заходів; сприяння формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина й патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності; формування відповідальності за власний добробут, стан суспільства.

Дослідник О. Ставицький, зауважує, що як серед керівного складу, так і науково-педагогічного складу поки що не склалася достатньо чітка система уявлень на сутність, зміст та організацію процесу патріотичного виховання студентської та курсантської молоді ВНЗ [1].

У свою чергу, ВНЗ виступає як педагогічне середовище формування патріотичної особистості, яке здатне впливати на виховання патріотичності, створюючи необхідні умови для становлення та розвитку патріотичної особистості. Для оптимізації процесу виховання патріотичної особистості необхідно цілеспрямовано організовувати педагогічну діяльність із урахуванням специфічних умов навчального закладу. Уміла соціально-педагогічна організація процесу патріотичного виховання сприятиме активній патріотичній позиції студентської і курсантської молоді ВНЗ.

Відповідно до педагогічних умов доцільно використовувати низку напрямів як у позааудиторній роботі, так і у процесі викладання дисциплін циклу загальної підготовки. Серед педагогічних напрямів патріотично-виховної роботи: духовно-моральний, громадянсько-патріотичний, військово-патріотичний, соціально-патріотичний, історико-краєзнавчий, героїко-патріотичний, спортивно-патріотичний.

У свою чергу, до кожного напряму доцільно підібрати відповідні форми та методи виховної роботи, які сприятимуть ефективності здійснення процесу патріотичного виховання студентської і курсантської молоді ВНЗ.

Так, на думку В. Тернопільської, упровадження у виховну практику ВНЗ красзнавчих походів, екскурсій, організації тематичних вечорів, виставок, конференцій, акцій, суспільно-корисної, волонтерської діяльності сприяють формуванню у курсантів і студентів патріотизму. Надзвичайно важливо, щоб виховні впливи на студентів були систематичними та послідовними, оскільки лише за умови постійного виконання ними певних патріотичних дій, вчинків формуються звички патріотичної поведінки, які згодом стають для молоді потребою, нормою. Згодом ця система звичних вчинків, що здійснюється відповідно до вироблених переконань, стає особистісною цінністю [3].

Отже, науково-педагогічний склад ВНЗ володіє значними можливостями щодо формування у курсантської і студентської молоді почуття любові до свого народу, його історії, культурних та духовних цінностей, гордості за минуле і сучасне. Результати процесу патріотичного виховання залежать від творчого і вмілого підходу науково-педагогічних працівників, їх професіоналізму, постійного пошуку найбільш ефективних форм і методів, креативності та ініціативи у використанні нових, сучасних технологій в освітньо-виховному процесі.

Список літератури:

1. Ставицький О. М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... док. пед. наук : 13.00.07 / Ставицький Олег Миколайович / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Хмельницький, 2015. – 528 с.

2. Стех Є.О. Патріотичне виховання учнівської молоді в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Є. О. Стех; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2014. – 23 с.

3. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : дисс ... док. пед. наук : 13.00.07 / Тернопільська Валентина Іванівна / Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2009. – 532 с.

Ульянінський М. О.
студент магістратури

Інститут здоров'я, спорту і туризму
Класичного приватного університету
м. Запоріжжя, Україна

МІЖНАРОДНІ ГОТЕЛЬНІ МЕРЕЖІ НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ ЯК ОДНІЄЇ З КРАЇН АЗІАТСЬКО-ТИХООКЕАНСЬКОГО РЕГІОНУ

Необхідною умовою розвитку туризму в будь-якій країні є ефективне функціонування готельної індустрії, що дає вагомий відсоток усіх доходів від туризму та впливає на культурний розвиток країни.

На даний момент можна виділити дві тенденції, властиві ринку готельних послуг. Вони притаманні як готельним ланцюгам, так і незалежним готелям в рівній мірі.

Перша тенденція – це глобалізація. Ряд американських і канадських мережових структур створили і продовжують створювати нові готелі по всьому світу. Друга – це консолідація. У міру того як галузь стає все більш зрілою, корпорації або поглинають одна одну, або зливаються.

Процеси глобалізації зумовили активізацію консолідації готелів в групи або ланцюги, як нової форми організації господарства з елементами кооперації та інтеграції. Створення і стрімке поширення світових готельних мереж – це об'єктивний процес, який буде тривати й далі. В основі готельних мереж покладена система здійснення колективного бізнесу, що знаходиться під безпосереднім контролем керівництва готельного ланцюга. Члени готельного ланцюга об'єднані за допомогою єдиних норм, правил, стандартів, стилю, форм управління і ведення бізнесу. Створення готельних мереж дозволяє об'єднаним підприємствам отримувати переваги перед поодинокими підприємствами, за рахунок економії на масштабі, підвищенню інвестиційних можливостей, залученню до світових брендів, об'єднанні систем бронювання, забезпечення та інформування, постійного зростання якості обслуговування. Готельні корпорації вкладають кошти у розвиток індивідуального сервісу і підходу до клієнтів, їх послугами користується весь світ і цілком задоволений якістю.

Привабливим для іноземних готельних груп вважається Азіатсько-Тихоокеанський макрорегіон (хоча ціна розміщення тут помітно нижча, ніж у Європі чи Америці), оскільки близько 75% наявних тут готелів незалежні. Слід зазначити, під управлінням чотирьох груп-гігантів – Six Continents, Marriott, Accor і Starwood – перебуває трохи менше 12% всіх готельних номерів. Найкращою можливістю для міжнародних компаній закріпитися на цьому ринку є придбання або співробітництво із місцевими ланцюгами і компаніями, такими як Asia Pacific, Mandarin Oriental Hotel Group, Shangri-La та іншими. Проте, приходячи на місцевий ринок, готельні групи практично з нуля будують нові будинки готелів.

Ряд чинників гальмує діяльність іноземних інвесторів: високий рівень податків, складна банківська система і політична нестабільність у деяких державах Азіатсько-Тихоокеанського регіону. Тим не менш, Азіатсько-Тихоокеанський регіон, до якого входить і Нова Зеландія, на сьогодні є таким, що розвивається найшвидше. Якщо порівняти Європейський, Американський та Азіатсько-Тихоокеанський регіони, то можна спостерігати таку картину:

В абсолютному вираженні доходи туристичних центрів усього світу зросли на 81 млрд. дол. від 1078 млрд. дол. в 2012 році. Європа, на яку припадає 42% всіх доходів від міжнародного туризму, показала найзначніше зростання в 2013 році: на 35 млрд. дол. від 489 млрд. дол. Турцентри Азіатсько-Тихоокеанського регіону (на який припадає 31% всіх доходів від туризму) збільшили доходи на 30 млрд. дол. від 359 млрд. дол. В Американському регіоні (20% частки) доходи зросли на 16 млрд. дол., досягнувши в цілому 229 млрд. дол..

У відносному вираженні в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні спостерігалось найзначніше зростання доходів (+8%), за ним слідує Американський регіон (+ 6%) і Європа (+ 4%).

З огляду на сучасні тенденції у розвитку міжнародної торгівлі і туризму, легко вгадати, у якому напрямі розвиватимуться міжнародні готельні корпорації. Очікується, що туристський потік у країни Тихоокеанського регіону збільшуватиметься у тих самих масштабах, як і останніми роками.

Туризм Нової Зеландії, однієї з найрозвинутіших країн Азіатсько-Тихоокеанського регіону, забезпечує майже 10% ВВП країни. Сплеск у його розвитку відбувся після виходу на екрани 2003 року фільму «Володар перснів» за творами Толкієна. Розвитку туризму сприяє високий показник збереженості

природних комплексів: 8% території країни займають національні природні парки, 6% – абсолютні резервати (біосферні заповідники), 2% – різноманітні заказники. Визнаючи прекрасні можливості для успішного розвитку туристичного та готельного бізнесу в Новій Зеландії, все більше закордонних компаній інвестують свої капітали в комерційний сектор країни.

Ще кілька років тому в столичному Веллінгтоні і в найбільшому місті країни Окленді відзначався дефіцит чотирьох– і п'ятизіркових готелів. Але починаючи з 2003, в країні з'явилося зі своїми проектами багато міжнародних готельних мереж, в першу чергу ті, що спеціалізуються на облаштуванні готелів підвищеної комфортності. В результаті, 4* готелів стало в Новій Зеландії набагато більше, хоча 5* об'єктів розміщення все ще не вистачає.

*Готель «Бланкет-Бей» 5** в Квінстауні в 2008 році був визнаний кращим курортним готелем Нової Зеландії за версією World Travel Awards («Оскар» туристичної індустрії). Роком раніше його також відзначили як один з найкращих в світі за кулінарні заслуги (внесений в перші рядки «Золотого списку» Conde Nast Traveller 2007) і чудовий сервіс (телеканал «Діскавери»).

Титулів «Найбільш відвідуваний готель Нової Зеландії» і «Кращий міський готель Нової Зеландії», за рішенням керівництва національної туристичної індустрії, в 2007 році удостоївся *The Langham Hotel* в Окленді – великий п'ятизірковий комплекс на 410 номерів семи категорій. Тут п'ять ресторанів і барів, відмінний оздоровчий комплекс, басейн з підігрівом під відкритим небом. Гостям охоче здають в оренду лімузини, що належать готелю. Готелі мережі Langham ось уже понад 140 років культивують британську традицію післяобіднього чаю, яку лондонський Langham в 1865 році одним з перших на берегах Туманного Альбіону запропонував своїм гостям. Щороку, 10 червня у всіх готелях Langham по всьому світу можна покуштувати традиційний британський чай за цінами 1865 року: за 1 шилінг і 6 пенсів, або їх еквівалент в перерахунку на місцеву валюту. Українцю, таким чином, чашка такого чаю з набором тістечок і сендвічів обійдеться в 4 гривні.

Величезною популярністю у туристів користується також зовні невибагливий *готель «Брайн Бору»* в невеликому містечку Темз неподалік від Окленда. Його господиня Барбара Дойл придумала для своїх постояльців «гру в вбивство» в стилі Агати Крісті. Як і належить в драматичній зав'язці, вельми правдоподібно інсценується вбивство, як правило, на очах у кількох гостей. Потім всіх постояльців починають допитувати справжні поліцейські і дізнавачі, слідство ведеться і протокольно оформляється за всіма правилами. У той же час кожен з гостей робить ставку, намагаючись вгадати істинного «лиходія» з числа постояльців або обслуговуючого персоналу готелю. Переможець отримує приз в 400 новозеландських доларів (\$ 296).

Самим відокремленим готелем країни проголошено відкритий в кінці минулого року *курортний комплекс в затоці Хок* (Північний острів). Його побудували на місці вівчарської ферми, оточеної зеленими пасовищами і виноградними плантаціями. Готель стилізували під звичайні фермерські будиночки, вони нічим не виділяються з навколишнього пейзажу. З вікон центрального комплексу і «фермерських» котеджів відкривається приголомшливий вид на океанський простір. У середині «фермерські будиночки» мають високі стелі, просторі спальні кімнати, хайтековські ванни, затишні каміни. Відпочинок тут до душі не тільки любителям морських прогулянок і сільського усамітнення: поруч з готелем – гігантський гольф-комплекс з десятками прекрасно доглянутих спортивних полів. Спроектував його найвідоміший в Новій Зеландії гольф-архітектор Том Доук.

Готельна мережа *Accor* в 2010 році відкрила в Окленді готель бренду Pullman, який активно позиціонується як високо екологічний: облаштовуючи такі готелі, вони

намагаються використовувати виключно натуральні матеріали, а будівельні відходи повністю утилізують. Поки що у всьому світі налічується всього 14 готелів Pullman. Сім знаходиться у Франції (Париж, Тулуза та Марсель), два – в Німеччині (Кельн і Дортмунд), по одному – в Бельгії (Брюссель), Таїланді (Бангкок) і Китаї (Дунгуань). У 2009 році до них додався австралійський Pullman Sydney Olympic Park на 212 номерів. Новозеландський Pullman Auckland на 290 номерів знаходиться на дуже відомому місці Окленда: на цьому місці раніше височіла будівля Резервного банку країни. Тепер тут зберігають не золоті злитки і пачки банкнот, а спокій і комфорт відпочиваючих.

З точки зору відвертої розкоші всі новозеландські готелі спроможний затьмарити *Hingarae*, який зведений як частина «шестизіркового» курортного комплексу на березі озера Таупо. Він, звичайно, призначений тільки для дуже багатих постояльців: кожен з 28 супер-номерів займає площу 2153 кв.м. Вікна відкриваються на всі чотири сторони світу, в залежності від настрою з них можна милуватися і гладким синім склом озера Таупо, і суцільним зеленим пологом, в який загорнуті навколишні пагорби, і засніженими вершинами величних гір на більш віддаленому плані. Оскільки територія комплексу дуже велика, гості пересуваються по ньому на електрокарах. До їх послуг також і повнопривідні автомобілі для подорожей околицями, і навіть вертоліт. Кожен гість отримує постійне членство у Jack Nicklaus' Kinloch Golf Clubта абонемент на послуги гірськолижного курорту Уакапапа, діючий протягом усього зимового сезону.

Вплив готельних мереж як з економічної, так і з культурної точки зору неоціненний. Іноземні інвестиції позитивно позначаються на фінансовому становищі регіонів. Утворюються нові робочі місця, надходять податки в казну. Культурна сторона полягає в тому, що готель, який належить до ланцюга, стає, як правило, пам'яткою і центром ділового і культурного життя міста.

Природно-ресурсний, соціально-економічний та рекреаційно-туристичний потенціал Нової Зеландії дуже високий, тому Міністерство Туризму передбачає щорічний 4% приріст загальної кількості туристів. А отже, поява нових міжнародних готельних ланцюгів у країні неминуча.

Ящук О. В.

старший викладач

кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Навчання англійської мови для спеціальних цілей у сучасних вищих навчальних закладах є чи не основним підходом, спрямованим на формування професійно-лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців. Використання підходу зумовлене специфікою широкого діапазону різних спеціальностей, що вивчаються на основі відповідних науково-технічних, економічних, соціально-гуманітарних дисциплін і необхідністю послуговуватися знаннями англійської мови в ситуаціях реального професійного спілкування в обраній галузі.

З огляду на інформаційну насиченість та постійне оновлення інформації освітнього і наукового сегментів інтернет-простору, а також великої кількості спеціалізованих навчальних видань, сьогодні існує чимало ідей і можливостей для ефективного навчання англійської мови для спеціальних цілей у ВНЗ. Оскільки спеціальностей, що вивчаються в тому чи іншому вищому навчальному закладі і є необхідними для опанування професії, є дуже багато, то оптимальним варіантом навчання англійської мови є опора на той навчально-методичний матеріал або друковане (електронне) видання, що охоплює загальну специфіку цілої науки або галузі – хімії, математики, фізики, екології або авіації, медицини, електроніки тощо. До слова, спеціалізована навчальна література для навчання фахової англійської мови сьогодні здебільшого пропонується відомими закордонними видавництвами і наші викладачі часто її використовують як базовий навчально-методичний матеріал для студентів (який, крім підручника чи посібника, часто доповнено аудіо-/відео супроводом, що має безумовні переваги для інтенсифікації процесу навчання). Щодо навчання англійської мови в контексті напрямів, які може мати спеціальність, що вивчається лише в певному ВНЗ, то проблема розв'язується шляхом розроблення та видання практикумів та навчальних посібників, у яких англійськомовний лексичний і текстовий матеріал підібрано з урахуванням специфіки певного напрямку. Крім того, важливим компонентом навчального матеріалу, спрямованим на підвищення лінгвістично-професійної підготовки студента впродовж навчання є відповідні англійськомовні фахові тексти, що містять необхідний термінологічний мінімум, тематично, інформативно, змістовно пов'язані з особливостями спеціальності і можуть бути основою для різноманітних лексично-граматичних і комунікативних завдань в контексті навчання англійської мови для спеціальних цілей.

Методичне сприяння ефективності процесу навчання англійської мови для спеціальних цілей полягає в грамотному, правильному відборі навчального матеріалу й використанні форм, прийомів і методів роботи, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. Погодимося з тим, що під час організації навчання англійської мови як компонента системної підготовки студента головну увагу доцільно приділяти тому виду іншомовної мовленнєвої діяльності, який забезпечує максимальне отримання професійно й науково значущої інформації [1, с. 5].

Передумовами успішного і практично значущого навчання англійської мови для спеціальних цілей є внутрішня мотивація тих, хто навчається, усвідомлена необхідність отримання знань з метою їх подальшого використання в професійній сфері, а також заздалегідь визначена перспектива професійного зростання з чітким розумінням, наскільки вагомим аргументом у цьому є вміння послуговуватися якісними знаннями англійської мови.

Список літератури:

1. Борщовецька В. Д. Англійська мова : навч. посібник / В. Д. Борщовецька. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 154 с.

НАПРЯМ 8. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Сваричевська А. П.

асистент кафедри безпеки життєдіяльності

Національний університет «Одеська морська академія»

м. Одеса, Україна

ІДЕЇ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРИЧНОМУ ШЛЯХУ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЇ ЯК НАУКИ (ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО СЕРЕДИНИ ХХ СТ.)

Екологія сьогодні є певною інтегральною категорією, що поєднує вітальні та духовні інтереси людини. Водночас, науковці наголошують на масштабній «профанації екологічного профілю», завдяки чому екологія трансформується із «слова-терміна» в «слово-ідол», а сама дефініція фактично виступає своєрідним «маркером» нашої доби, завдяки чому всесвітню історію інколи розділяють на два періоди: доекологічний та післяекологічний [1].

Вітчизняні філософи, аналізуючи проблему глобального впливу суспільства на природу, наголошують на необхідності подолання усталеного людського егоїзму, невігластва, неусвідомленості та непрофесіоналізму, адже «кожна з цих фундаментальних проблем має більш ніж очевидний екологічний аспект» [2, с. 4].

Саме тому, як підкреслюють учені, так гостро постала проблема органічного запровадження екологічних компонентів у навчально-виховний процес вищої школи та істотного збільшення його дидактичного навантаження. Розв'язати ці проблеми можливо лише за умови створення системи екологічної освіти й виховання.

Наявність екологічних досліджень, публікацій, рекомендацій і тверджень, поєднання буденних проблем і наукових колізій з екологічною проблемою безперечно свідчать про глибину питання й спонукають брати участь в його розв'язанні широкі кола дослідників з різних галузей науки, політиків, науковців і навіть пересічних громадян, що призводить до певної плутанини й невизначеності низки досліджуваних аспектів і, відповідно, до певної неузгодженості у використанні екологічної термінології. Останнім часом пропонуються різні терміни й назви для визначення сучасної екології: «ноогеніка» (М. Камшилов), «неологія» (Ю. Плетньов), «глобальна екологія» (М. Будико), «натурсоціологія» (І. Забелін), «екологія людини» (С. Шварц).

З іншого боку, своєрідна мода на екологію викликає у фахівців думки щодо означення екології як нового варіанта «науки наук», щоб асимілювати всі проблеми природознавчого й соціогуманітарного профілю. Вивчення історичного шляху становлення й розвитку екології свідчить, що починалася вона з праць Геракліта, який наголошував на існуванні загального зв'язку в живій природі, підкреслюючи її рухомість і мінливість. Питання екологічної спрямованості мали місце у працях Демокрита, Аристотеля, Теофраста, Лукреція. Свій внесок у розвиток екологічних уявлень зробили Ж.-Б. Ламарк (вважав, що вплив зовнішніх обставин – одна з найважливіших причин пристосувальних змін організмів, еволюції тварин і рослин), К. Лінней (висловив думку щодо існування «економії природи», яка взаємопов'язує

всі природні тіла), К. Рулье (радив біологам замість подорожувань у далекі країни вивчати живі істоти, які існують поруч і перебувають у постійному розвитку і взаємозв'язку) та ін.

Одним із важливих узагальнень щодо піднесення біологічного знання на новий щабель і становлення ідей класичної екології відбулося після оприлюднення праці Ч. Дарвіна «Походження видів» (1859 р.), де вивчення форм існування життя розглядалося з урахуванням їх взаємодії та навколишнього середовища. Таким чином, теорія еволюції Ч. Дарвіна стала науковим чинником, що сприяв виокремленню екології в самостійний напрям біологічної науки.

Відомий американський еколог Ю. Одум у 1963 р. називає екологію наукою про будову й функції природи в цілому. Вчений подає розгорнутий виклад фундаментальних позицій екології як відгук на вибух суспільного інтересу до екології та навколишнього середовища, а основні її риси тлумачить з біологічної точки зору. Згодом у його наукових працях екологія вже розглядається як міждисциплінарна галузь знань, наука про будову багаторівневих систем у природі та суспільстві з урахуванням їхніх взаємозв'язків.

Значний внесок у становлення та розвиток класичної екології, що розвивалася на підґрунті біологічних досліджень, зробили Е. Геккель, В. Докучаєв, В. Сукачов, В. Вернадський, Д. Кашкаров, А. Тенслі, Ч. Елтон, Ю. Одум, М. Реймерс та ін. Проте, її провідним методом залишався опис, що істотно обмежувало пізнавальні можливості. Об'єктивні умови упровадження експерименту в екологію сформувалися на певній стадії її розвитку, коли вимоги практики вже не можна було реалізувати без нього.

У 20-х роках ХХ ст. спостерігається процес поглиблення наукових екологічних досліджень, що сприяло становленню плеяди вчених-екологів та заснуванню низки наукових екологічних шкіл в Європі та Північній Америці.

Засади міжпредметних інтегративних рис екологічної науки було закладено ще на етапі класичної екології. У цей період її вже не можна було називати суто біологічною дисципліною, оскільки поняття «екосистема», запроваджене А. Тенслі, охоплювало не лише біологічні явища, а ще й географічні, кліматичні та геологічні характеристики навколишнього середовища. Поєднання складної біотичної компоненти середовища з фізичними, географічними чинниками, перетворило екологію на науку, що охоплює надзвичайно широке коло питань.

Важливою ознакою класичного етапу розвитку екології є відсутність загальнолюдського світоглядного значення. Її участь у вирішенні життєвих проблем була мізерною, а рівень оволодіння суспільством екологічними знаннями не впливав на соціокультурний прогрес.

Ідеї В. Вернадського щодо біосфери як глобальної екосистеми значно збагатили зміст екології. Його вчення започаткувало сучасні ноосферні традиції у філософії, зорієнтувало науковців на необхідність співробітництва в галузі екології та розробку міжнародних наукових програм, метою яких є збереження життя на Землі, а також визначило нові парадигмальні виміри та орієнтири екології та природознавства в цілому.

На початку ХХ ст. у наукових колах набув поширення системний підхід, який згодом почав стверджуватись і в екології, що сприяло переходу до системного мислення в екології. Особливу роль у цьому процесі відіграли праці В. Сукачова, А. Тенслі та ін.

У процесі історичного розвитку та під впливом парадигм наукового пізнання змінювався зміст екології як науки. Екологічні дослідження, що впроваджувалися з метою забезпечення господарсько-економічних вимог, дозволили за відносно короткий термін узагальнити об'ємний фактичний матеріал й вирішити низку

глибоких теоретичних питань щодо структури та властивостей природних угруповань, біогеоценозів, біосфери, кругообігу речовин у природі.

Екологія народилася як суто біологічна наука про взаємовідносини на рівні «організм – середовище». Проте з посиленням антропогенного й техногенного тиску на навколишнє середовище стала очевидною недостатність такого підходу. Вийшовши з лона біології, вона перетворилася на розгалужену галузь знань, яка охоплює широкий спектр проблем від фізіологоморфологічної та топографічної характеристик видів до особливостей взаємодії людини з природним середовищем. Історичний шлях розвитку екології було відзначено залученням наукових напрацювань з різних галузей наук, що надавало їй можливостей поглиблювати власні здобутки та поширювати практичне використання знань.

Фундаментальні узагальнення в галузі природничих та соціальних наук, підґрунтям яких є необхідність усвідомлення гармонізації в системі «людина-природа», потреба в раціональному природокористуванні, переосмислення людського буття були здійснені у працях українських дослідників, серед яких М. Воскресенський, М. Голубець, Д. Гродзинський, Ю. Злобін, М. Кисельов, В. Крисаченко, М. Левітт, В. Межжерін, К. Ситник, М. Холодний, Ю. Шеляг-Сосонко та ін., а також відомих зарубіжних учених: В. Бганба-Церера, М. Моїсеєва, А. Печчеї, Т. де Шардена, А. Швейцера, А. Урсула та ін.

Розширення предметного поля традиційної екології викликало кількісне збільшення її теоретичних і прикладних аспектів. Адже всі проблеми, з якими стикається суспільство у процесі взаємодії з природою, по суті є екологічними.

Таким чином, середина ХХ ст. стала важливим етапом розвитку екології з точки зору накопичення й узагальнення екологічних знань і розроблення провідних теоретичних понять. Це дало змогу визначити її як самостійну прогресивну наукову галузь, яка має характерні ознаки точної науки за рахунок широкого використання математичних методів і моделювання.

Список літератури:

1. Кисельов М. М. Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисельов, Ф. М. Канак. – К. : Тандем, 2000. – 320 с.
2. Лук'янова Л. Б. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : навч.-метод. посіб. / Л. Б. Лук'янова, О. В. Гуренкова. – Київ – Ніжин : ПП Лисенко, 2008. – 243 с.

Шафранська Т. Ю.

викладач фармацевтичних дисциплін

Медичний коледж Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Підготовка майбутніх фармацевтів до виконання професійних обов'язків є складним та багатограним педагогічним процесом, який перебуває в стадії пошуку оптимальних методів, форм та технологій навчання.

Для реалізації формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів були відокремлені методи формування, а саме:

1. Анкети (багатоступеневі варіативні опитувальні завдання для визначення деонтологічної підготовки: анкета визначення власних моральних чеснот, анкета визначення деонтологічних знань, анкета визначення розумових здібностей фармацевта [1, с. 22-29]).

2. Бесіди (обмін думками щодо етичності фармацевтичної діяльності, обговорення положень деонтологічних кодексів: обговорення моральних дилем [1, с. 30-34], обговорення положень деонтологічних кодексів [1]).

3. Вправи (доцільний вибір алгоритмів надання належної фармацевтичної опіки з врахуванням милосердя, уважності та конфіденційності [1, с. 60], послідовність виконання належної виробничої практики, діалогові операції взаємовідносин фармацевт-лікар, фармацевт-клієнт аптеки, фармацевт-фармацевтичний працівник [1, с. 57]).

4. Демонстрації (наочне відображення відео-презентацій деонтологічного змісту, фрагмент документу Клятви Гіппократа з відео-презентації деонтологічного змісту представлено (рис. 1)).

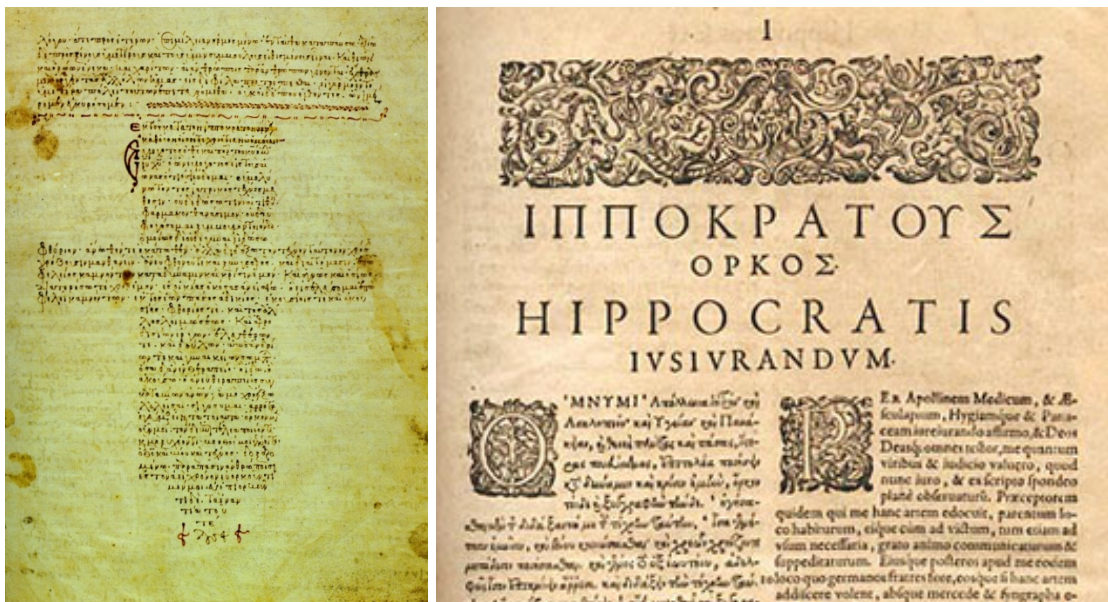


Рис. 1. Фрагмент документу Клятви Гіппократу з відео-презентації деонтологічного змісту

5. Дискусії (круглі столи для обміну думками щодо професійного деонтологічного портрету майбутнього фармацевта, засідання експертних груп щодо проблеми необхідності деонтологічного виховання в фармацевтичній діяльності, дебати вирішення конфліктних ситуацій в умовах аптеки [1, с. 57]).

6. Діалогові технології (деонтологічні тренінги майбутній фармацевт-завідувач аптеки №221 КП «Примула» для розширення комунікативного простору [1, с. 57]).

7. Імітаційні ігри (належний обов'язків контроль якості ліків в умовах аптеки рольова гра для активізації критичного мислення: заміна нетрадиційних прописів лікарських форм нормативними [1, с. 63-64]).

8. Конкурси (конкурс знавців деонтологічних теорій, конкурс професійно-досконалого фахівця фармацевтичної галузі).

Конкурс професійної майстерності майбутніх фармацевтів проводився з 12 по 16 вересня 2016р. з нагоди дня фармацевтичного працівника на базі медичного

коледжу Запорізького державного медичного університету. Учасниками конкурсу стали студенти третього курсу відділення «Фармація» в кількості 61 особа.

Серед завдань теоретичного етапу конкурсу професійно-орієнтованих дисциплін були відокремлені питання деонтологічного змісту, серед яких належне ресурсозбереження лікарської рослинної сировини, правомірність реклами лікарських препаратів, належність фармацевтичного аналізу, етика надання фармацевтичної опіки.

На практичному етапі конкурсу студенти показали свої навички надання доброзичливої фармацевтичної консультації пацієнтам, розв'язували можливі конфліктні ситуації в імітаційних умовах аптеки. Завдяки конкурсу студенти оволоділи навичками подолання комунікативних складнощів та засвоїли належну професійну поведінку.

9. Метод асоціацій (завдання-розробка належної правомірної рекламної компанії лікарського препарату [1, с. 56]).

10. Метод евристичних запитань (самостійне міркування студентів щодо власної концепції належної фармацевтичної допомоги, самоаналіз особистих деонтологічних рис [1, с. 59]).

11. Метод емпатії (творчий шлях розв'язання професійних складнощів комунікації через ототожнення майбутнього фармацевта з клієнтом аптеки, провізором, лікарем, фармацевтичним працівником [1, с. 58]).

12. Метод кейсів (аналіз ситуацій неетичної поведінки фармацевтів [1, с. 57], кейс-вправи ресурсозбереження рідкісної лікарської рослинної сировини [1, с. 61], кейс-ситуації біоетики використання нетрадиційних лікарських препаратів [1, с. 65]).

13. Метод проблемного навчання (проблемний виклад навчального матеріалу курсу фармацевтична деонтологічна культура).

14. Метод ситуаційного успіху (ситуації застосування не фармакопейної лікарської рослинної сировини, ситуації належності в технологічних регламентах [1, с. 62]).

15. Творчі проекти (практичні випадки застосування деонтологічної культури [1, с. 14]).

Застосування інтерактивних та інноваційних методів навчання дає позитивні результати у формуванні деонтологічної культури майбутніх фармацевтів. Їх раціональне поєднання з традиційними методами навчання є запорукою виховання компетентного фахівця фармацевтичної галузі з високим рівнем духовного розвитку.

Список літератури:

1. Шафранська Т. Ю. Фармацевтична деонтологічна культура: навчально-методичні рекомендації до практичних робіт / Т. Ю. Шафранська. – Запоріжжя: МК ЗДМУ, 2016. – 69 с.

Шуть Т. О.
*старший викладач кафедри естетичного
виховання і технологій дошкільної освіти*
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ХОРОВОГО КЛАСУ

Однією з найактуальніших проблем сучасного суспільства є формування особистості, готової не лише жити в мінливих соціальних і економічних умовах, а й активно впливати на існуючу дійсність, змінюючи її на краще. Значну роль у розвитку такої особистості – творчо активної, соціально адаптованої, високоосвіченої, професійно орієнтованої, безсумнівно, відіграє освітнє середовище, зокрема мистецьке.

Актуальність проблеми творчості, розвитку творчих здібностей, творчої особистості в наші дні стала такою, що її вважають проблемою століття. Багато вітчизняних та зарубіжних дослідників присвятили цій проблемі свої праці.

Нині в науці творчість визначають через продукт або результат. Ряд авторів (Я. Полонський, Б. Лезін, А. Пономарьов та ін.) вдаються до визначення творчості, як вищої форми діяльності людини. На думку видатного вітчизняного психолога Л. Виготського, «творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове», а також «творча діяльність людини робить її істотою, зверненою до майбутнього, творить його» [6].

Відомий методолог педагогічної науки П. Образцов пропонує таке визначення: «Творчість – свідома, цілепокладальна, активна діяльність людини, спрямована на пізнання й перетворення дійсності, така, що створює нові, оригінальні, такі, що ніколи раніше не існували, предмети, твори тощо з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства [9, с. 220].

О. Мілашовська зазначає, що суть творчості – у здатності подолати стереотипи на основі широкого поля асоціацій, інтенсивної внутрішньої мотивації та чутливості до побічних продуктів діяльності, що не співпадають з її метою [8].

Слід також пам'ятати, що результатом творчості може бути як створення об'єктивно нового, того, чого дійсно ще не існувало в досвіді людства, так і нового суб'єктивно – того, що для людства в цілому новим не є, але є новим і оригінальним для конкретної людини. Таким, наприклад, є дитяча творчість або творчість музиканта-виконавця, який не створює об'єктивно нового твору, але пропонує споживачеві мистецтва – слухачеві, глядачеві, читачеві – нову інтерпретацію вже існуючого художнього твору.

Отже, творча діяльність визначається будь-яким новим, оригінальним продуктом, який має об'єктивну соціальну або суб'єктивну індивідуальну значимість. Для створення такого продукту необхідна розвинута особистість.

Поняття «творча особистість», як показує аналіз літератури, не можна визначити однозначно. Г. Пустовіт робить висновок про те, що під розвитком творчої особистості треба розуміти розвиток прагнення, активності і бажання до постійного вдосконалення, створення матеріальних або нематеріальних продуктів, які відзначаються суб'єктивною або об'єктивною новизною, унікальністю. Для розвитку творчих здібностей особистості потрібно підштовхувати її до рішення, а не

вирішувати за неї. Творче мислення починає працювати в кожній і будь-якій нормальної людини, коли саме життя, практика наражають її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач, які збуджують її розум, примушують мислити, шукати і знаходити відповідні рішення [10].

Проблема формування і розвитку творчого потенціалу особистості досліджена в науково-дослідних роботах Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, А. Кузнєцової, Є. Кулешовой, С. Рубінштейна та ін.

Формування творчого потенціалу особистості засобами музичного мистецтва розглядалося в дослідженнях Ю. Алієва, Б. Теплова, Г. Ципіна, Т. Шамової та ін.

У музично-педагогічній літературі організації процесу співу в хорі присвячена низка праць, зокрема:

формуванню співочих навичок – А. Менабені, Г. Стулової, Л. Венгрус;

практичній роботі з хором – В. Соколова, П. Чеснокова, О. Єгорова, К. Пігрова;

самодіяльному хоровому виконавству – В. Чабанного, Л. Шаміної, Л. Живої, В. Соколова та ін.;

розвитку творчої особистості в музичних колективах – Ю. Азарова, І. Батиршина, Г. Гаріпова, В. Ємел'янова, С. Казачкова, Ю. Кузнєцова, П. Левандо, С. Попова, та ін.;

психології творчості – Д. Богоявленської, Л. Виготського, І. Гончарова, В. Дранкова, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін.;

музично-творчому розвитку студентів вищої школи – Ю. Алієва, М. Арановського, Л. Арчажникової, Б. Асаф'єва, Д. Кабалевського, В. Кузнєцова, Є. Назайкінського, В. Петрушина, В. Холопової та ін.).

А. Шумилін стверджує, що всі якості особистості, необхідні для творчості, успішно розвиваються в процесі навчання і творчої діяльності. Завдання творчого розвитку людини полягає в тому, щоб цілеспрямовано і систематично розвивати необхідні здібності: оригінальне, образне мислення, уяву, емоційну чутливість, а також формувати потребу в творчості і спілкуванні з мистецтвом [12]. Відповідно, можемо стверджувати, що особливе місце в становленні творчої особистості студента, зокрема майбутнього педагога, має посідати навчання хорового мистецтва, заняття в хоровому класі.

Хоровий спів – мистецтво унікальних можливостей як виконавських, так і освітніх. Воно завжди було, є і буде невід'ємною частиною вітчизняної і світової культури, незамінним, століттями перевіреним чинником формування духовного, творчого потенціалу суспільства.

Хоровий спів з його багатотисячними традиціями, глибоким духовним змістом, величезним впливом на емоційний, моральний стан як виконавців, так і слухачів залишається випробуванням засобом музичного виховання.

Хоровий спів як виконавське мистецтво є найбільш доступним і улюбленим видом творчості, бо не потребує будь-яких додаткових витрат, оскільки людський голос універсальний і загальнодоступний. Виконуючи музичний твір, людина не тільки долучається до музичної культури, а й сама створює музичну культуру, художні цінності.

Метою хорового співу студентів вишу є розвиток рис творчої особистості кожного студента – майбутнього педагога, його емоційного світу, естетичного почуття. Доцільно організований процес роботи в хоровому класі виявляє і розвиває цілий спектр якостей учасників: це і музичні здібності, і особистісні якості.

Нині вокально-хоровий жанр стрімко розвивається, змінюється, розширюючи, а іноді й ламаючи усталені рамки. Хорове виконавство стає синтетичним, поєднуючи традиційний вокал з акторською майстерністю, елементами театралізації та навіть хореографії. Свідченням тому є незмінний успіх у публіки таких популярних

колективів як ДюкТайм, ManSound, Хор Турецького, Сопрано-10 та інші. Важливим елементом концертного виступу стають безпосереднє спілкування виконавців із залом, залучення публіки до спільного виконання улюблених творів, тобто жива колективна творчість «тут і зараз».

Такі зміни в природі вокально-хорового виконавства вимагають змін і в вокально-хоровому вихованні майбутніх педагогів-музикантів. Хор у виші сьогодні – це вже не обов'язково традиційний академічний (за стилем) колектив. Сучасний навчальний хоровий колектив має не тільки дати можливість студентам набутти вокально-хорових умінь, але й ознайомити з новітнім дитячим репертуаром, напрацювати організаційні, менеджерські, комунікативні вміння.

Сучасна синтетичність вокально-хорового жанру вимагає нових підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у різних аспектах, а саме:

1. Формування вокально-хорових навичок. Для виконання творів дитячого репертуару потрібне нове сучасне звучання голосу – не академічне, тому потрібні і нові методики постановки співацького голосу майбутніх педагогів. Кожен викладач шукає власні оригінальні шляхи в роботі зі студентами. Цей процес вимагає постійного аналізу та пошук ефективних прийомів. Цим пояснюється виникнення нових сучасних методик постановки голосу. Найбільш цікаві сучасні теоретичні, методичні та практичні аспекти навчання сучасного співу викладені в навчально-методичних працях І. Бархатової, О. Ісаєвої, В. Коропка, В. Малішава, Л. Романової. Результатом нашого творчого досвіду та пошуку ефективних шляхів виховання учня-вокаліста стало створення новаторської авторської «Методики формування вокальних навичок та виконавської майстерності вокаліста «Д.Р.А.Й.В.»» (свідотцтво №35740 від 17.11.2010, видано Держ. департаментом інтелектуальної власності Міністерства освіти і науки України).

2. Хор як цілісний виконавський «організм» покликаний виражати й доносити до слухачів і глядачів художні образи, почуття, емоції, закладені авторами в кожен музичний твір. Сьогодні палітра засобів виразності хорового виконання значно збагатилася. Якщо раніше припустимим було лише статичне положення корпусу хористів і м'яке використання мімічних м'язів (посмішка), наразі в процес виконання може бути активно включений весь корпус, широко залучаються рухи руками, активна міміка.

3. Виконання хорових творів нині значно поживається, емоційно збагачується використанням хореографічних елементів. Між тим, слід зауважити, що зазвичай мова йде не про спеціально поставлені хореографічні номери (хоча деякі провідні професійні хорові колективи застосовують і їх), а про активні рухи, що супроводжують хорове виконання.

У зв'язку із зазначеним, студентів, уже починаючи з першого курсу, слід залучати до пошуку засобів виконавської виразності поряд із викладачем, залучати до спільної творчості.

Для набуття певних музично-педагогічних компетенцій потрібен активний саморозвиток кожного студента. Його самостійна робота чи підготовка до занять не має обмежуватися вивчення хорових партій. Адже сучасність висуває перед музикантом, зокрема музикантом-педагогом завдання не відтворювати, а створювати.

Список літератури:

1. Анишева Г. М. Актуальные проблемы хорового коллектива в условиях высшего образования [Электронный ресурс] / Г. М. Анишева // Вестник КарГУ. – Карганда, 2010. – Режим доступа : <http://articlekz.com/article/5627>.

2. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О. Є. Антонова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. : в 2 ч. / Мін-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К.; Вінниця, 2011. – Вип. 69, ч. 2. – С. 11–17.
3. Білецька М. В. Творчість як суб'єктивна передумова креативного розвитку особистості: теоретико-методологічні підходи / М. В. Білецька // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. / Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2011. – № 6. – С. 6–13.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
5. Борисенко Т. Г. Профессиональная компетентность будущего руководителя хорового коллектива / Борисенко Тамара Георгиевна // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №51-1. – С. 37–44.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
7. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Левчук З. С. – Минск, 1992. – 19 с.
8. Мілашовська О. І. Розвиток творчих здібностей студентів у навчальному процесі [Електронний ресурс] / О. І. Мілашовська // Ефективна економіка : електронне наукове фахове видання. – 2013. – № 11. – Режим доступу : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2512>
9. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
10. Пустовіт Г. Дослідницька робота з екології як засіб формування творчих здібностей учнів//Педагогічний вісник. – 1997. – №3. – С.28–29.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : монография / Борис Михайлович Теплов. – М. : Наука, 2003. – 378 с.
12. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. Школа, 1989. – 144 с.

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Пирог Г. В.

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної психології та психології розвитку*

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

Пірог О. В.

*кандидат технічних наук,
провідний спеціаліст (експерт)*

Український науково-дослідний інститут
спеціальної техніки та судових експертиз СБУ
м. Київ, Україна

ФОРМИ ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОЦЕСУ МИСЛЕННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Розвиток сучасних інтернет-технологій призводить до того, що в наш час уявлення про деякі події, їх оцінки та розуміння формуються в свідомості людей під впливом віртуальної комунікації. Процес обмірковування думок у великій мірі переноситься у віртуально-комунікативне середовище соціальних мереж, адже розуміння інтернет-користувачами того, що відбувається, в значній мірі залежить від висловленого блогерами, яким вони довіряють, відношення до цього й реакції інтернет-спільноти. Вивчення форм відображення розумових процесів в різних комунікаційних середовищах, зокрема соціальних мережах, є важливим для пояснення того, як відбувається формування думок і уявлень сучасної людини, її світогляду.

В німецькій школі психолінгвістики запропоновано підхід для аналізу взаємозв'язку мислення й письма, який можна використовувати для дослідження розумових процесів в різних комунікаційних середовищах. Згідно поглядів К. Еліка [2], писемне мовлення є адекватним засобом збереження думок, саме матеріальна природа продуктів письма (писемних текстів) значно полегшує усталення думок. В філософській концепції «сліду» Т. Бедорфа [1] вказується, що в писемному мовленні відображаються відбитки розумових процесів. С. Зурд-Бухле пропонує модель взаємозв'язку між письмом і мисленням; відповідно до неї, процес мислення має циклічний характер: початковою точкою є стабілізація мовлення – сформульована в писемній формі думка, ця стадія може бути і кінцевою точкою процесу, і поштовхом для розвитку мислення [3]. При цьому різні вищі психічні функції (запам'ятовування, побудова форм, сприйняття і рефлексія) можуть надавати як стабілізуючий вплив, так і призводити до народження нових думок.

Таким чином, мовні та візуальні засоби передачі інформації можна розглядати як «сліди», як форми відображення розумових процесів, і за реакцією на них можна простежити їхній вплив на розумові процеси споживачів інформації. Метою даного дослідження стало вивчення найбільш ефективних мовних і візуальних форм відображення процесу мислення, що пов'язані зі стабілізацією і розвитком думок, в соціальних мережах.

В якості показників розумових процесів стабілізації і розвитку думок у користувачів соціальних мереж розглядаються «лайки», «репости» і коментарі. «Лайки» (засоби, що допомагають висловити своє схвалення до викладеного контенту) і «репости» (повторні публікації будь-якого повідомлення) вказують на згоду читача з думкою автора. Дані реакції можуть свідчити про те, що форми представлення автором своїх думок в повідомленні призвели до усталення цих думок в свідомості читачів. У випадку коментарів до посту простежується рекурсивний процес народження нових думок, підбір конкретних мовних і візуальних форм повідомлення автором впливає на процеси відкриття нових думок його читачами. Значним витком в спіралі обмірковування є реакція автора поста на конкретний коментар, наприклад винос його в новий пост, відповідь автору коментаря в новому пості.

Аналіз повідомлень в соціальних мережах («постів») показав, що в віртуальній комунікації використовується широкий діапазон мовних і візуальних форм відображення мислення, серед них є як традиційні, так і суто нові, сучасні засоби передачі думок автора:

- структурування інформації: абзаци, списки, заголовки й преамбули, виділення основних думок, друкування великими літерами;
- візуальні засоби: картинки, фото тощо;
- віршовані, пісенні, аудіо-візуальні («кліпи») форми;
- «інфографіка» – зручне розташування блоків інформації разом;
- «смайлики» – нефонемні знаки та їх поєднання для передачі настрою;
- «інтернет-меми» – короткі висловлювання, як правило з картинками, які легко і швидко поширюються в Інтернеті;
- звернення до читача або до конкретної особи, тощо.

Всі перераховані форми широко застосовуються блогерами для того, щоб найефективніше донести свою думку до читачів. Простежується тенденція взаємопроникнення писемних і візуальних форм одна в одну та їх змішення: за допомогою знакових елементів в писемних текстах використовуються візуальні форми («смайлики»), в той же час у візуальні форми додаються елементи писемного мовлення («інфографіка», «інтернет-меми»).

В соціальній мережі Вконтакті було проведено аналіз постів, спровокованих одним інформаційним приводом; таких інформаційних приводів було обрано 10 і в кожному відібрано по 50 постів. Вивчалось використання авторами постів мовних та візуальних форм відображення думок (заголовків, абзаців, фото, відео, віршів, «інфографіки», «інтернет-мемів», опитування, коментування) та реакція аудиторії на ці пости (кількість «лайків» і коментарів). У зв'язку з тим, що реакція на пост значно залежить від розміру аудиторії конкретного автора, то вимірювалася не абсолютна кількість реакцій, а процентне співвідношення реакцій до розміру аудиторії конкретного автора.

Дослідження показало, що блогери використовують певні комбінації форм для формулювання своєї думки та впливу на думки аудиторії. Найчастіше авторами використовується набір форм, що включає абзаци, заголовки та картинки, середній процент «лайкнувших» для нього склав 0,343%. У випадку відсутності в пості заголовків і картинок середній процент «лайкнувших» значно знижується (в 13 разів) і складає 0,026%, процент «лайкнувших» без використання абзаців ще менший – 0,018%. Використання в типовому наборі замість картинок відео практично не змінює результат (0,335%). Дещо збільшує процент «лайкнувших» додавання до стандартного набору форм віршів (0,482%), значно збільшує – додавання «інфографіки» (0,62%), «інтернет-мемів» (0,76%). Отже, позитивно впливають на усталення думок в мисленні читачів використання абзаців, заголовків, картинок і

відео, «інфографіки», «інтернет-мемів», віршів, що експериментально підтверджується збільшенням кількості «лайків».

Однак при аналізі форм, які викликають коментарі читачів, картина інша. Найбільшу кількість коментарів викликає комбінація «Заголовок, абзаци, картинка, коментування» (0,539), значно менше – «Заголовок, абзаци, фото, опитування» (0,169), все інші форми викликають мінімальну кількість коментарів (від 0,011 до 0,086). Тобто значний вплив на народження нових думок надають такі форми, які безпосередньо стимулюють читачів до коментування за допомогою постановки конкретних питань в пості, активною дискусією. При цьому застосування абзацив, заголовків, картинок, відео, віршів, «інфографіки», «інтернет-мемів» практично не має значення, такі форми можуть лише посилювати дискусійний характер самого поста завдяки привертанню уваги до основних думок у повідомленні.

Таким чином, в соціальних мережах має місце циклічність процесу мислення, його стабілізація та розвиток. Розумові процеси відображаються в мовних і візуальних формах подачі інформації блогером, які мають різну ефективність щодо впливу на думки аудиторії. Якщо пост не викликає дискусію, то в ньому має місце думка, добре стабілізована автором в писемній (мовній і візуальній) формі та усталена в свідомості читачів, що виражається у великій кількості «лайків» при практичній відсутності коментарів. На стабілізацію думки в мисленні сучасної аудиторії найбільш впливають такі форми відображення процесу мислення як картинка і відео, «інфографіка», «інтернет-меми». Якщо пост викликає активне коментування, то думка автора не усталена і вона породжує нові думки у читачів. Цьому сприяють методи прямого звернення блогера до аудиторії – коментарі виникають там, де для них створюються комфортні умови, де підкреслюється важливість думки коментаторів.

Список літератури:

1. Bedorf, T. Spur. [Trace] In Konersmann, R. (Ed.), *Worterbuch der philosophischen Metaphern*. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007. – P. 401-420.

2. Ehlich, K. Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. [Text and linguistic action. The development of texts from the need of tradition] In S. Kammer & R. Ludeke (Eds.), *Texte zur Theorie des Textes*. – Stuttgart: Reclam, 1983/2005. – P. 228-245.

3. Surd-Büchele, S. On the relations between writing and thinking. – *Tätigkeitstheorie*. – 2011. – №5. – P. 121-141. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/tatigkeitstheorie/2011/n5/52902.shtml>.

НАПРЯМ 10. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Пікон К. С.
віце-президент Global Professional Consulting
м. Нью-Йорк, США

СТУПЕНЕВА СИСТЕМА МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ В США

Складовою частиною системи охорони здоров'я є сестринська справа, яка має в своєму розпорядженні значну частину кадрових ресурсів та реальні потенційні можливості для задоволення потреб населення в доступній медичній допомозі. Процес реформування медсестринства йде повільно, однією з причин цього є недостатня професійна активність медичних сестер. Знаходячись на другорядних ролях у медицині, медичні сестри не проявляють ініціативи, а без якісного сестринського догляду не може бути якісної медичної допомоги.

У цьому контексті значний інтерес для України представляє досвід різних країн світу й особливо США, де сестринська справа та медсестринська освіта мають давню історію і багаті традиції. Важливість досвіду цієї держави підтверджується ще й тим, що у багатьох країнах Європи в процесі формування національних систем соціальної освіти була використана власне американська модель підготовки фахівців сестринської справи. Тому вивчення та аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи у Сполучених Штатах Америки дозволить удосконалити зміст професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства України. Основною особливістю медсестринської освіти США є гнучкість у виборі методичних підходів у підготовці медичних сестер до вирішення професійних проблем та набуття високого рівня професіоналізму.

Медсестринська освіта в США має подібні ознаки з українською освітою медичних сестер, проте між ними є і принципові відмінності. У США існують три рівня освітніх установ: федеральні, штатів і місцеві. Окрім державної системи освіти є і приватна. У США існує три основні освітні програми, в межах яких здійснюється професійна підготовка медичних сестер: програми початкового професійного навчання безпосередньо в лікувальних установах, програми професійної підготовки на базі місцевих муніципальних професійно-технічних училищ («community colleges»), програми професійної підготовки на базі університетів. Програми початкового професійного навчання безпосередньо в лікувальних установах розраховані на 3 роки та передбачають отримання свідоцтва молодшої медичної сестри. У межах цієї програми студенти проходять необхідну підготовку для здійснення безпосереднього догляду за пацієнтами. Проте більшість цих програм поступово закриваються.

Програми професійної підготовки на базі місцевих муніципальних професійно-технічних училищ («community colleges») розраховані на два-три роки (базовий рівень медсестринської освіти), закінчення яких дає можливість отримання ліцензії для роботи на посаді медичної сестри (Nurse Practitioner), що в Україні відповідає рівню бакалавра (трьохрічне навчання після закінчення медичного коледжу).

Програми професійної підготовки на базі університетів з отриманням ступеню бакалавра, розраховані на чотири або п'ять років. Вона поєднує збалансований набір

спеціальних курсів з підготовки медичних сестер та основ природничих і суспільних наук із загальноосвітніми та гуманітарними дисциплінами. Значна частина програми присвячена практичним клінічним заняттям під керівництвом професійних фахівців. Програма робить основний акцент на теорію і практику сестринського догляду на базі загальноосвітніх дисциплін, а також циклів поведінкових дисциплін (психологія, соціологія, антропологія), фізики і хімії. Кваліфікація бакалавра дозволяє здійснювати планування сестринського догляду та надання безпосереднього догляду, а також працювати на керівних посадах низової ланки управління. Окреслена програма побудована таким чином, щоб деякі з вивчених дисциплін могли бути перезараховані для отримання ступеня бакалавра в тому випадку, якщо випускник захоче продовжувати свою освіту. Випускники цієї програми мають змогу здійснювати незалежний догляд за пацієнтами (працювати самостійно, незалежно від лікаря, проводити діагностику, призначати обстеження, лікування, інші втручання, що в Україні заборонено законом), оскільки отримують ступінь практикуючої медичної сестри «Майстер» (відповідає рівню магістратури або закінченій вищій медсестринській освіті в Україні). Звання бакалавра медсестринства – найвище досягнення в клініці, проте не в науці.

Згідно з даними досліджень, проведеними в США, медсестри, які пройшли професійну підготовку до рівня бакалавра, мають розвинуті вміння критично мислити і самостійно вирішувати проблеми, кращі керівні якості, більш високу культуру спілкування, більш високу професійну кваліфікацію сестринської діагностики й оцінки результатів сестринського втручання.

Всі програми сестринської освіти пов'язують такі загальні риси: випускники всіх програм повинні скласти єдиний ліцензійний іспит з сестринського догляду для отримання кваліфікації професійно акредитованої медичної сестри. Цей іспит є засобом контролю мінімальної технічної компетенції кандидатів і гарантує їхній безпечний допуск до загальної сестринської професійної практики.

Для тих, хто вирішив продовжувати своє навчання в галузі медсестринства далі, існує так звана післядипломна освіта: отримання ступеня магістра медсестринства і доктора філософії. Навчання до отримання ступеня магістра триває від 18 до 24 місяців. Після навчання за цією програмою медична сестра має можливість займатися дослідницькою діяльністю, і, захистивши свою роботу (дисертацію), отримати ступінь доктора філософії, що відповідає в нашій країні рівню, середньому між кандидатом і доктором медичних наук.

Традиційно в США захист дисертацій медичними сестрами проводився з напрямку суспільне здоров'я та здоров'язбереження (Public Health) з отриманням звання доктора філософії (PhD), проте з недавніх пір США стали піонерами в сфері написання дисертацій із сестринської справи. Закінчивши навчання по програмі «Master», медичні сестри отримують ступінь «Master of science in nursing» (M.S.N), який присвоюється за різними спеціальностями. На цей рівень мають право вступати студенти, які мають попередньо медсестринську освіту (бакалаврат), а також випускники коледжів, які мають іншу базову освіту [1, с. 196]. Протягом перших двох років навчання студенти отримують відповідну теоретичну підготовку (лекції, семінари, аудиторні заняття і позааудиторна (самостійна) робота), проходять практику на базі лікувальних закладів, а на третьому році навчання вони пишуть і захищають наукову роботу (Capstone). У випадку, якщо майбутні фахівці сестринської справи в майбутньому захочуть здебільшого займатися дослідницькою діяльністю, вони можуть навчатися за програмою «The post-master's Doctor of Nursing Practice» (DNP). За цією ж програмою можуть навчатися студенти, котрі мають ступінь бакалавра і ліцензію. Медсестри з рівнем Nurse practitioners (NP) наділені повноваженнями діагностувати, виписувати ліки і призначати лікування

(але з деякими обмеженнями) та можуть займатися медичною діяльністю в межах конкретної спеціалізації. Наприклад, NP зі спеціалізацією у сфері гінекології та акушерства можуть займатися лише акушерством і гінекологією, NP з геронтологічною спеціалізацією – діагностувати захворювання людей похилого віку і лікувати їх, але не можуть працювати з дітьми (на відміну від лікарів, які в принципі після закінчення медичної школи можуть працювати в будь-якій сфері медицини). Сфера повноважень NP обмежена в основному хронічними захворюваннями в стадії ремісії. І, наостанок, їхня діяльність – не абсолютно самостійна – в більшості штатів NP, хоч і мають ліцензію, але повинні працювати під керівництвом лікаря. NP працюють в амбулаторних центрах, клініках і стаціонарах в таких сферах медицини як онкологія, геронтологія, акушерство і гінекологія, сімейна медицина, педіатрія, а також холістична (від грец. holon – цілісність) медицина.

Найвищим рівнем медсестринської освіти у США є «The Research-Focused Doctoral Program in Nursing», у результаті отримання якої (і написання дисертації) присвоюється звання «The Doctor of Philosophy» (PHD) або «The doctor of nursing Science» (DNS). Навчатися на цьому рівні можуть студенти, які мають ступінь бакалавра сестринської справи, «master» сестринської справи або студенти, які мають ступінь DNS. Проте на деякі з цих програм приймаються студенти, у яких немає базової медсестринської освіти. Як і шляхи поступлення, так і набір курсів (програм) на цьому етапі навчання досить варіативні. Вибір курсів і програм залежить від інтересів та бажання студентів. Необхідною умовою є набір встановленого переліку кредитів (за програмою кожного з курсів наведений перелік кредитів може змінюватися). Медсестри рівня кандидата та доктора наук мають право викладати в університетах, працювати в адміністрації, займати керівні посади, займатися юридичними питаннями медицини тощо.

Всі програми медсестринської освіти США повинні відповідати встановленим стандартам, щоб отримати акредитацію Національної Ліги Сестринської Справи або Американської Асоціації Факультетів Сестринської Освіти. Навчальні плани розробляються професорсько-викладацьким складом з урахуванням динамічних змін у сучасних системах медичної допомоги.

На основі наведеного припускаємо, що перегляд структури освітньо-кваліфікаційних рівнів, запровадження кредитно-модульної форми навчання, підвищення якості освіти та її відповідності європейським нормам на основі нових державних стандартів освіти, створення дієвої системи отримання освіти протягом усього життя, а також використання американського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи уможливають реформування системи медсестринської освіти в Україні та адаптацію її до загальноєвропейської. Це дасть змогу змінити усталені стереотипні уявлення про роль медсестри в комплексі лікувально-діагностичних, профілактичних, реабілітаційних та медико-соціальних заходів; переосмислити практичну роль медсестри-лідера (бакалавра, магістра); змінити колегіальну узгодженість у роботі таких фахівців; оновити стандарти їхньої професійної поведінки, її обсяги і методи; виникненню нового психологічного підґрунтя професійних ролей медсестер різного рівня освіти.

Список літератури:

1. Hendry C. P. The nurse teacher as Action Researcher / C. P. Hendry, A. H. Farley // Nurse. Education Today. – 2006. – Vol. 16. (3). – P. 193–198.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТА

Процес розширення Європи на Схід, об'єднання економічного, наукового і освітнього простору привів наприкінці минулого століття до явища, яке було названо болонським процесом – за назвою міста Болонья в Італії. Сутність цього процесу полягає у зближенні освітніх систем об'єднаної Європи з метою набуття її громадянами повної свободи і мобільності у межах цього простору стосовно проживання та працевлаштування. Мова йде про конкурентоспроможність будь-якої європейської освіти і валідність дипломів на території єдиної економічної зони. Нині Болонський процес об'єднує 45 країн, тисячі вищих навчальних закладів, студенти яких прагнуть інтегруватися. Інтеграційні процеси вищої школи у Європі, формування ідей її європеїзації почалося майже півстоліття тому, задовго до червня 1999 року. Болонська декларація стала результатом узагальнення, цілеспрямованого колективного осмислення об'єктивних соціально-економічних і політичних процесів та їхньої взаємодії з освітніми системами. Оскільки знання, наука і навчання є не лише загальнолюдськими потребами, а й результатом зусиль багатьох людей і країн, їхні досягнення і здобутки мають бути загальнолюдським надбанням, вони не можуть бути ізольованими, замкненими ні за своєю природою, ні за сутністю. Болонські реформи – процес пришвидшення гармонізації національних освітніх систем і їх поступової цілеспрямованої конвергенції. Зближення систем вищої освіти європейських країн не означає їх стандартизації й уніфікації. Йдеться про «впорядковану» різноманітність.

Головна вимога Болонської декларації – запровадження Європейської кредитно-трансферної й акумулюючої системи (ECTS).

Підписання Україною Болонської конвенції передбачає впровадження в практику роботи вищих навчальних закладів кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Кредитно-модульна система як невід'ємний атрибут Болонської декларації має дві основні функції.

Перша – сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого.

Друга – акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів засвідчує, на що здатний студент, який навчається за тією чи іншою програмою.

Суть модульного навчання в тому, що студент самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Самостійна робота може включати роботу з друкованими джерелами такими як підручники, навчальні посібники, інструкції, а також самостійне виконання певних вправ, вивчення питань, що стосуються теми, участь у роботі студентських гуртків, експериментальна та дослідницька діяльність, перегляд тематичних передач і фільмів. Метою самостійної роботи студентів є самостійне

опанування і поглиблення раніше здобутих і нових знань, набуття та закріплення практичних навичок та вмінь.

Українська педагогічна наука визначає наступні дидактичні цілі самостійної роботи:

- закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять;
- самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом;
- формування професійних навичок і вмінь;
- формування вмінь і навичок самостійної розумової праці;
- розвиток самостійності мислення, творчого підхід до розв'язання поставлених завдань;
- самоосвіта. [1, с.205]

Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Щоб самостійна робота давала хороші результати, її необхідно планувати і організовувати у поєднанні з іншими формами навчання. Вирішальним у цьому є ретельний відбір викладачами і кафедрою змісту та обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання студентами.

Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями.

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);
- в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють :

а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну – робота в позааудиторний час, участь у внутрішньокафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

- а) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо);
- б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

4. За рівнями мотивації виокремлюють:

а) самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);

б) самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

в) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент).

Репродуктивна самостійна робота з іноземної мови виконується за певним зразком: відтворення певних мовних кліше за зразком, заповнення пропусків

граматичного і лексичного виду, побудова конструкцій за певними синтаксичними схемами, тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок. Реконструктивна самостійна робота передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів та ін. Творча самостійна робота потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент самостійно обирає метод розв'язання завдання (навчально-дослідні завдання, курсові і дипломні роботи).

У педагогіці вищої школи виокремлюють ще дві взаємопов'язані підсистеми в організуванні самостійної роботи студентів – систематичну самостійну роботу (розподілену за днями невеликими обсягами) і акордну (комплексну і тривалу за часом). Такий поділ відображає ритм роботи вищої школи і на ньому може ґрунтуватися її планування, організування та управління нею. Його доцільно розглядати у нерозривній єдності з усіма типами репродуктивного, творчого і комбінованого варіантів самостійних робіт студентів. [3, с.329]

Слід взяти до уваги, що самостійна робота студентів – це одна з організаційних форм навчання, яка регламентується робочим навчальним планом. Зміст самостійної роботи визначається у навчальній програмі кожної дисципліни з орієнтацією на вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця. Навчальний матеріал, передбачений для самостійного опрацювання студентом, підлягає підсумковому контролю нарівні з матеріалом, який опрацьовується під час навчальних занять.

Список літератури:

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів ВНЗ А.М. Алексюк – К.: «Либідь», 1998. – 557с.
3. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб.: реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон, 2011. – 608с.

Чебикіна Т. С.

старший викладач кафедри права

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

м. Дніпро, Україна

ДО ПИТАННЯ ЩОДО ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ЮРИСТАМИ ДІАЛОГОВИМИ ФОРМАМИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Складні й суперечливі процеси, які відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття, вимагають підвищення рівня професіоналізму фахівців різних сфер діяльності, зокрема юристів, однією з складових професійної компетентності яких є наявність комунікативних якостей.

Студенти вищих навчальних закладів, що навчаються на спеціальностях, пов'язаних у майбутньому з роботою з людьми (за Є. Клімовим, «соціономічні» професії), потребують спеціальної підготовки. Робота юристів з людьми час від часу пов'язана з розмаїттям видів комунікації, вирішенням певних поточних конфліктних

ситуацій тощо. Отже, у ході фахової підготовки окрему увагу слід приділяти формуванню комунікативних якостей майбутніх юристів.

На думку науковців (С. Борисова, Н. Волкова, В. Гриньова, В. Кан-Калік, Л. Карпова, Н. Кузьміна, В. Кушнірюк, О. Мудрик, В. М'ясищев, Л. Петровська, В. Семиченко, Є. Юрківський, Т. Яценко та ін.) оволодіння діалогічним спілкуванням, послугування активними методами навчання, що ґрунтуються на довірливо-демократичному стилі взаємодії є доцільним у формуванні загальної і комунікативної культури особистості, її професійної компетентності.

Під час формування комунікативних якостей майбутніх юристів особливого значення надаємо засвоєнню майбутніми фахівцями діалогових форм спілкування. Оволодіння складними механізмами діалогового спілкування, що передбачає гнучке використання вербальних і невербальних засобів мовлення, вміння увійти і встановити контакт, зрозуміти й налагодити взаємини, досягнути внутрішній світ іншої людини, а також позбавлення конфліктогенів і перетворення їх у діалогові форми спілкування, складає необхідну передумову ефективної антиконфліктної взаємодії юриста з колегами, клієнтами, керівниками тощо.

Засвоєнню студентами діалогових форм спілкування сприяє групова робота, яка дозволяє активізувати їх навчальну діяльність, залучити до процесу обговорення всіх учасників із заміною традиційної активності викладача активністю тих, хто вчиться; висвітлювати й аналізувати проблеми під різними кутами зору; змінювати стереотипні уявлення; набувати досвіду запобігання й розв'язання конфліктів. Групова робота надає вельми значний поштовх до особистісних змін, акумуляції й асимілювання нового досвіду; сприяє обміну знаннями, думками, досвідом; використанню й розвитку особистісного комунікативного досвіду; збагаченню майбутнім юристом досвіду емоційного-ціннісного ставлення до юридично доцільної взаємодії, неконфліктного спілкування, емпатійного, толерантного ставлення до людини; розвитку досвіду спостереження, аналізу, рефлексії й корекції власних дій і поведінки.

Акцентуємо увагу на групових формах організації навчального процесу, що спрямовані на формування комунікативних якостей майбутніх юристів, засвоєння ними діалогових форм спілкування.

Найбільш поширеною в освітній педагогічній практиці діалогічною формою є соціально-психологічний тренінг, сутність якого полягає у «формі психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті» [2, с. 5]. У ході тренінгу відбувається розвиток активної соціальної позиції й компетентності учасників, оволодіння певними знаннями, вміннями міжособистісної взаємодії, гнучкості реагування на ситуацію, рефлексії й корекції поведінки особистості.

Серед соціально-психологічних тренінгів виділяють [1]: *особистісно-орієнтований тренінг*, який надає можливість людині вільно себе поводити протягом тренінгу (бути відкритою чи закритою для інших, вести монологічне чи діалогічне мовлення, займати рольову або особистісну позицію тощо) і створює умови для відкриття власних можливостей, погляду на себе з боку інших; *поведінково-орієнтований тренінг*, спрямований на підготовку учасників до різних моделей поведінки в динаміці навчальних ситуацій і сприяє усвідомленню кожним характеру своєї поведінки й розширення діапазону її можливостей. Формою контролю поведінкою виступає самооцінка й взаємооцінка; *ситуаційно-орієнтований тренінг*, спрямований на засвоєння ситуацій соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях засобами навчання через власні дії, багатогранний досвід переживань у ситуації групової взаємодії. Такі тренінги сприяють розвитку особистісної й групової рефлексії, емпатії, вмінь діагностики та

успішного втручання в ситуацію проблемної і конфліктної міжособистісної взаємодії.

Проведення соціально-психологічних тренінгів включає використання різновидів технологій навчання, зокрема лекції (лекція бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, що збагачують класичну лекцію і активізують діяльність слухачів); ігрові технології (*ділові* – «діалог на професійному рівні, в якому відбувається зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й утвердження, що сприяє появі нових знань й уявлень»; надають можливість людині пережити себе в інколи незвичних ролях, поставити себе на місце іншої людини, відчувати себе іншим, вийти за рамки звичної поведінки; *рольові*, де учасники не обговорюють ситуацію, а розігрують її; ролі розподіляються між окремими учасниками, а решта є активними спостерігачами (деякі учасники залучаються до організації ігрового процесу або виконують ролі арбітрів, експертів, посередників); *ситуаційно-рольові* – відтворення в ігровій ситуації умов професійної діяльності; *інтерактивні* – «базуються на досвіді отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки» [1, с. 30]; в інтерактивній грі беруть участь усі (немає розподілу на гравців і спостерігачів); гравцям даються лише інструкції до проведення гри.

Не менш важливу роль у груповій роботі відіграють проектні технології, які сприяють усвідомленню і розгляду професійно спрямованих (юридичних) явищ не як остаточно визначених, а як дослідних проблем, що потребують розв'язання з урахуванням багатьох факторів. При виконанні проектів майбутні юристи, об'єднавшись у групи, можуть проводити певні оригінальні дослідження. Всередині загального проекту студент може мати власну галузь дослідження, а отже, особливі завдання, які відповідають його інтересам і очікуванням. Ці завдання можуть бути спрямовані на вміння переконувати, заохочувати, керувати людьми або на пошук необхідної для досягнення мети інформації. Така інформація може набуватися в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми або шляхом ознайомлення з літературними джерелами. Проектна робота, даючи міцний зовнішній імпульс, сприяє формуванню особливого роду способів мислення, видів діяльності, вмінь і навичок людини, її стосунків з оточенням [3; 4].

Як засвідчує власний практичний досвід, послугування груповими формами організації навчального процесу, спрямованими на формування комунікативних якостей майбутніх юристів, засвоєння ними діалогових форм спілкування дозволяє встановлювати довірливі, відкриті стосунки, сформувати сприятливий навчальний клімат – «атмосферу психологічної підтримки» (за К.Роджерсом), що спонукає суб'єктів навчального процесу до співтворчості, спільного розв'язання проблемних ситуацій, сприяє зняттю меж між пізнанням, переживанням і діями, подоланню перешкод на шляху набуття освіти, формуванню позитивної мотивації навчання, викликає потребу аналізу й рефлексії діяльності, формуванню адекватної самооцінки, гнучкості мислення і поведінки, вдосконаленню комунікативних умінь, розвитку соціальної перцепції, толерантності, емоційної реактивності, співпереживання, емпатійного розуміння інших.

Підсумовуючи, зазначимо, що використання у процесі професійної підготовки діалогових форм професійного спілкування забезпечує ефективне формування комунікативних якостей майбутніх юристів.

Список літератури:

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія /Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
2. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг /Л.А. Петровська. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 165 с.
3. Houten C. van. Awaking the Will. Principles and process in Adult Learning. – London: Tempe LODGE, 1999. – 230 p.
4. Houten C. van. Practicing Destiny. Principles and process in Adult Learning. – London: Tempe LODGE, 2000. – 180 p.

Шевченко В. М.

докторант кафедри педагогіки та психології

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

АДАПТАЦІЯ ЯК ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОБЛІКУ І ОПОДАТКУВАННЯ

В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (далі – Національна стратегія) [1] серед актуальних проблем у сфері освіти зазначається недостатня орієнтованість структури і змісту професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики, а також невідпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів та їх професійного супроводження.

Варто зауважити, що соціальне замовлення, яке направляється суспільством системі освіти, породжується, в першу чергу, соціально-історичними, економічними і політичними змінами, які відбуваються в світі. Якщо радянська модель соціалізації була орієнтована на пріоритет громадського інтересу та контроль над особистістю, то сучасне суспільство орієнтовано, насамперед, на приватні інтереси особистості, яка має розраховувати на власні сили і мати свободу вибору.

Говорячи про підготовку майбутніх фахівців з обліку і оподаткування, необхідно враховувати реальні потреби суспільства, яке зацікавлене у їх цілісній підготовці з урахуванням не тільки спеціальної професійної підготовки, а й багатомірного простору всіх форм соціальних компетентностей, норм і цінностей, тобто їх *професійної соціалізації*. У зв'язку з цим постає низка проблем, безпосередньо пов'язаних з цим процесом, а саме причини змін ціннісних пріоритетів суспільства та особистісних змін, що зумовлюють особливості перебігу соціалізації особистості.

Взагалі соціалізація людини розгортається в конкретних умовах її життєдіяльності. Цей процес охоплює всі аспекти залучення особистості до культури, навчання і виховання, за допомогою яких вона набуває соціальності, спроможності брати участь у соціальному житті. Успішній соціалізації сприяють такі чинники, як зміна поведінки, очікування і прагнення відповідати їм. У процесі історичної практики індивід виявляє свою соціальну сутність, формує соціальні якості, набуває особистого життєвого досвіду.

Серед багатьох учених побутує думка, що соціалізація тісно пов'язана з *адаптацією*, тобто пристосуванням індивіду до навколишнього середовища. Вони трактують соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до оточення.

Адже перед тим як проявити свою індивідуальність людина активно засвоює норми й цінності, що існують в суспільстві. У неї виникає необхідність «бути такою, як усі», що досягається за рахунок деякого уподібнення з іншими особами співтовариства.

Водночас процес адаптації індивіда характеризується яскраво вираженими віковими особливостями. Певний інтерес викликає юнацький період соціалізації, оскільки саме цей вік є найбільш «чутливим» до соціальних змін, що відбуваються в суспільстві. Психологічні дослідження дають підстави стверджувати, що саме юнацький вік характеризується інтенсивним формуванням ціннісних орієнтацій як фундаментального психологічного новоутворення, що детермінує розвиток найбільш значущих особистісних рис.

Тож особливості професійної соціалізації майбутніх фахівців зумовлені тим, що здебільшого це представники молодого покоління. В юності у людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформуванню внутрішню позицію стосовно себе («Хто Я?», «Яким Я повинний бути?»), стосовно інших людей, а також до моральних цінностей. Саме в юності молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. А такі поняття як «честь», «гідність», «право», «обов'язок» та інші, що характеризують особистість, гостро хвилюють людину саме в юності. Водночас соціальну ситуацію розвитку молодого людини характеризує спрямованість на майбутнє: на вибір способу життя, професії, референтних груп в соціумі. Рефлексія справжнього здійснюється крізь призму бажаного майбутнього.

Так на етапі адаптації, на нашу думку, організаційно-педагогічною умовою вибачається формування у майбутнього фахівця з обліку і оподаткування *позитивної мотиваційної сфери* до набуття професійних вмінь і полягатиме у:

- формуванні професійної орієнтації шляхом забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств;
- наданні спрямованості фундаментальної економічної освіти на спонукання мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями;
- наближенні процесу підготовки до практичної діяльності на сучасному підприємстві та інформованості про професійні якості, що притаманні представникам певної професійної групи;
- створенні позитивної мотивації до навчання, що зможе зорієнтувати на свідоме формування професійної компетентності.

Відтак, включення фундаментальних знань і вмінь у контекст майбутньої діяльності фахівця сприятиме поступовій трансформації його навчальної діяльності у професійну.

Список літератури:

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

НАПРЯМ 11. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ

Бойко М. М.

доцент кафедри педагогіки і методики

початкової та дошкільної освіти,

директор Центру довузівської підготовки

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

На сучасному етапі розвитку освіти діяльність вищого навчального закладу залежить від розв'язання багатьох завдань, їх сукупність та реалізація складають систему, що забезпечує розвиток і динаміку вишу. Якість рішень, оптимальність будь-яких витрат, результативність є тими складовими, котрі дозволяють дати об'єктивну оцінку діяльності вишу, педагогічного колективу, науковій діяльності, якості підготовки фахівця тощо.

Проблеми управління вищим навчальним закладом допускають наявність у ньому менеджменту на всіх рівнях. Аналіз педагогічної літератури останнього десятиліття показує, що традиційні підходи вимагають перегляду та відходу від традиційних принципів, поглядів на сутність і технологію управління освітніми установами. Менеджмент є одним із складників успішного бізнесу. Його мета у системі вищого навчального закладу полягає в тому, щоб освітні послуги були якісними і забезпечували стійку конкурентоспроможність вишу та його випускників.

Відомо, що поняття «менеджмент» має декілька трактувань: процес постановки і досягнення цілей за допомогою мобілізації праці людей, їх інтелекту, мотивів поведінки, а також фінансових і технічних ресурсів; спеціальний вид управлінської діяльності, заснований на роботі з людьми; уміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей; управлінська функція, вид діяльності з керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях [2, с. 156]. І це далеко не повний перелік визначень менеджменту, суть яких зводиться до наступного: управлінська діяльність, орієнтація на кінцеву мету, людиноцентристський підхід до управління. Стосовно освітніх установ мова йде про педагогічний менеджмент, що враховує особливості їх діяльності. Оскільки сфера національної освіти має певну організаційну структуру, то в ній функціонують різні типи макро-, мезо- і мікропедагогічних систем. З огляду на це, в сучасній психолого-педагогічній літературі, коли йдеться про педагогічний менеджмент, найчастіше виокремлюють дві педагогічні системи: мікропедагогічну систему «педагог – учень» як вихідну «клітину» навчально-виховного процесу і цілісну педагогічну систему «навчально-виховний заклад». Через це розрізняють поняття «менеджер освіти», «менеджер навчально-виховного процесу» (В. Крижко, Є. Павлютенков, В. Симонов) [3, с.105]. Розглядаючи педагогічне управління (М. Сибірська Т. Шамова і ін. і враховуючи світовий досвід менеджменту, узагальнений в роботах

М. Мескона, М Альберта, Ф. Хедоурі, педагогічний менеджмент припускає забезпечення досягнення цілей з орієнтацією на кінцевий результат за допомогою ефективного використання творчого потенціалу керівництва та усіх учасників навчально-виховного процесу вишу. В. Симонов, виходячи з того, що менеджмент доцільно розуміти як уміння керівника досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей, тобто як сплав науки та мистецтва управління людьми й соціальними процесами, формулює таке визначання: «Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, який направлений на підвищення його ефективності та якості» [6, с. 115]. Він покликаний забезпечити високу ефективність та конкурентноспроможність функціонування сучасного закладу освіти як специфічної педагогічної системи з урахуванням витрат внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також впливів кардинально зміненого зовнішнього економічного середовища – ринку освітніх послуг і економічних взаємовідносин у сучасному суспільстві [3]. Педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами [6, с.147]. Педагогічний менеджмент у вищих навчальних закладах має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмета, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління, продуктом праці є інформація про навчально-виховний процес, знаряддям праці є слово, мова, результатом праці менеджера є рівень грамотності, вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – студентів.

Технологія ефективного управління залежить від керівника навчальним закладом, який повинен володіти професійно-діловими якостями: найвищим професіоналізмом, умінням володіти стратегічним і тактичним менеджментом які передбачають розробку і використання прогностичних моделей управління за ситуацією професійної діяльності; підприємливість, авторитетність; здатність до інновацій; вміння визначити найкращу місію управлінської організації та розробляти її концепцію; уміння приймати альтернативні управлінські рішення тощо.

Технологія педагогічного менеджменту містить такі компоненти: мета, завдання, форми, методи, прийоми організації діяльності конкретних виконавців щодо виконання певного управлінського рішення. Мета технології «педагогічного менеджменту» полягає в: поєднанні технології розвитку навчального закладу з соціально-економічними процесами в державі; застосуванні сучасної технології педагогічного менеджменту в навчально-виховному процесі навчального закладу; аналізі інформації для прийняття оперативного управлінського рішення; впровадженні педагогічної діагностики в навчально-виховний процес; визначенні стратегічних педагогічних дій щодо розвитку освітньої установи; плануванні роботи: перспективні та річні плани, розробці перспективних напрямів діяльності Вченої та науково-методичної ради, стратегічних програм та проектів розвитку навчального закладу.

Педагогічний менеджмент у вищих навчальних закладах це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. Основними функціями педагогічного менеджменту є:

- прийняття виваженого рішення;
- організація та виконання прийнятих рішень, створення належних умов для ефективної роботи освітнього закладу, кожного учасника навчально-виховного процесу, забезпечення мотивів та стимулів їх діяльності;
- контроль за виконанням рішень [2, с. 165].

Методи управління в педагогічному менеджменті :

– економічні методи (економічне стимулювання) – найбільш недосконалі, потребують удосконалення на всіх рівнях;

– адміністративні – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами;

– методи психолого-педагогічного впливу – забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи, прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу;

– методи суспільного впливу – розвиток демократії в колективах, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу вишу.

Технологія педагогічного менеджменту освіти передбачає реалізацію таких дій:

- планування діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу вишу;
- організація діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу;
- мотивування поведінки викладачів і студентів;
- регулювання процесу діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу.

Отже, сьогодні, коли у сфері освіти відбуваються кардинальні зміни, проблема педагогічного менеджменту належить до ключових питань становлення сучасного освітнього простору, тому реформи української освіти повинні створити передумови для ефективного впливу на управлінську, науково-методичну, навчально-виховну діяльність вишу. Впровадження технології педагогічного менеджменту у діяльність вищого навчального закладу дає змогу інтегрувати світовий досвід у теорію менеджменту освіти та дозволяє вдосконалити систему менеджменту вищої освіти, підвищити її результативність.

Список літератури:

1. Виханский О. С., Наумов А. И. Практикум по курсу «Менеджмент» / под.ред.А. И. Наумова. М., – 1996. – С. 288.

2. Галіцина Л. В. Керівник: мистецтво стратегії і тактики /Л. Галіцина. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.

3. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва// Навч. посібник – К.:Освіта України, 2005. – 224 с.

4. Рева А. О. Педагогічний менеджмент як особливий вид управлінської діяльності викладача в сучасній системі вищої освіти [Електронний ресурс] / Рева А. О. – Режим доступу: [www.rusnauka.com/ 29_DWS_2009/ Pedagogica/ 53539.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Pedagogica/53539.doc.htm).

5. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / За редакцією З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 95 с.

6. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании / В. П. Симонов – М. : Высшее образование, 2009. – 357 с.

Керекеша-Попова О. В.
аспірант кафедри професійної освіти
Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО УПРАВЛІНСЬКУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Сучасні вимоги до управлінської діяльності інженерів-педагогів є визначальними у змісті освітньої моделі підготовки майбутніх конкурентоспроможних викладачів професійно-технічної освіти з високим рівнем творчого потенціалу. Проблема підвищення рівня їх управлінської компетентності є сьогодні досить актуальною, бо вони є «управлінцями» особистісного розвитку учнів, формування їх пізнавальної активності, процесу їх навчання та професійного становлення.

Питання щодо формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів розкрито в працях Б. Васильєва, Т. Дев'ятьярової, И. Каука, А. Казанчан, В. Логінової, Е. Зеєра, Л. Тархан та ін.

Проблему управління в освіті у вітчизняній педагогічній науці досліджують такі науковці, як Н. Коломінський, В. Крижко, О. Мармаза, О. Моїсєєв, Н. Островерхова, Є. Павлютенков, Р. Шакуров та ін.

Управління – це процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки її в якомусь установленому режимі, це цілеспрямована діяльність усіх суб'єктів, спрямована на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування і розвитку освітнього закладу.

Людина в системі управління розглядається в трьох аспектах: у межах самоорганізації вона організовує себе; у межах суборганізації вона є організатором інших систем і підсистем; у межах метаорганізації вона сама є предметом, який організовують інші люди.

Структура управлінської функції інженера-педагога включає наступні компоненти:

- участь в організаційно-управлінській роботі освітньої установи;
- управління навчально-пізнавальною, навчально-дослідницькою, навчально-виробничою діяльністю учнів, їх самовихованням;
- управління розвитком власної професійної діяльності.

Проаналізувавши погляди науковців щодо управлінської діяльності майбутніх інженерів-педагогів [1; 3] можна стверджувати, що їм необхідні такі якості, які дозволятимуть їм в найкоротший час досягати високих показників у керівництві людьми. Основними з них виступають:

- вміння, які дозволяють генерувати нові ідеї, позбуватися від традиційних схем, оперативно розв'язувати проблемні ситуації, створювати продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, вміння керівника самостійно приймати рішення й неухильно реалізовувати у практичній діяльності;
- креативність – це здатність передбачати, спираючись на власну інтуїцію;
- уміння легко встановлювати контакти з людьми й співпрацювати з ними, що своєю чергою викликає задоволення від спілкування, вміння дотримуватися вимог ділового етикету, проявляти ввічливість і коректність, витримувати дистанцію й не відкриватися повністю, навчати підлеглих, забезпечити чіткий ритм роботи співробітників, а також організацію своєї власної роботи;
- здібності управляти собою, боротися зі стресами й конфліктами;

- уміння здійснювати об'єктивну самооцінку, самоконтроль і саморегуляцію;
- здібність згуртувати колектив;
- організаторські здібності (доводити почату справу до логічного завершення, налагодити роботу групи й великого колективу підлеглих так, щоб максимально використовувати переваги одних і нейтралізувати недоліки інших).

До інших затребуваних якостей інженера-педагога відносять лідерство, дисциплінованість, працьовитість, креативність, самостійність, відповідальність, вимогливість, комунікабельність, ініціативність, стресостійкість, доброзичливість.

Процес педагогічного управління являє собою послідовність дій, спрямованих на досягнення цілей. Він включає наступні етапи: прогнозування, планування, організацію і координацію, мотивацію і контроль [2].

Прогнозування являє собою процес дослідження, спрямований на виявлення тенденцій навчання і виховання.

Планування – процес розробки планів спільної діяльності викладача і учнів. План є заданий розвиток, наслідком перспективної розробки, що відрізняє його від ретроспективного аналізу. Разом з тим між ними є багато спільного: всі перспективні побудови ґрунтуються на ретроспективному аналізі й є екстраполяцією минулого в майбутнє.

Організація і координація – це процеси розстановки в просторі та часі ресурсів, необхідних для досягнення цілей, визначення способів їх інтеграції.

Мотивація – це сукупність дій викладача, що спонукають учнів продуктивно виконувати навчальну діяльність.

Контроль являє собою процес фіксації на якомусь інформаційному носії значень показників, за якими можна судити про ступінь досягнення цілей [1].

Система цих функцій властива будь-якій управлінській діяльності, незалежно від її конкретного виду, хоча ступінь їх виразності може бути різною.

В умовах кардинального реформування сучасної управлінської сфери інженерам-педагогам необхідні такі види професійної компетентності:

- *стратегічна* (масштабне мислення, системність, стійкість, здатність передбачати, прогнозувати, моделювати, забезпечувати партнерські стосунки, розуміння взаємозалежності, динамічності і перспективності освітньо-управлінських процесів);

- *соціальна* (висока корпоративність, толерантність, креативність, потреба в самоосвіті, запровадженні нововведень, уміння уникати конфліктів та вирішувати їх, здатність до вольового впливу й логічного переконання, харизматичність, управління колективом учнів як соціальною системою);

- *функціональна* (відтворення управлінського циклу, вміння приймати рішення, ініціативність, принциповість, високий рівень професійних знань, умінь та навичок, знання функціональних обов'язків, стилів управління, гнучкість у роботі, готовність до ризику);

- *управлінська* (розуміння природи управлінських процесів, володіння мистецтвом управління людьми, підбором і розстановкою кадрів, організаторські здібності, відповідальність, сила переконань, упевненість у власних силах, авторитет).

Урахування специфіки управлінської діяльності дозволяє визначити види управлінської компетентності інженера-педагога, як викладача професійної школи:

- *психофізичний аспект* (загальні фізичні та психологічні ресурси – стан здоров'я, вік, стать, сила нервових процесів тощо);

- *когнітивний аспект* (наявність спеціальних знань з теорії та практики управління, інтелектуальна активність, володіння операціями розумової діяльності,

творче мислення, критичність, гнучкість, оригінальність, дивергентність, асоціативність);

– *методичний аспект* (орієнтація в загальних питаннях методики навчання; знання про досягнення сучасної дидактики);

– *інформаційно-комунікаційний аспект* (навички використання інформаційних технологій у щоденній роботі для аналізу певних обсягів інформації);

– *комунікативний аспект* (здатність аналізувати й коректувати різні види педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу);

– *дослідницький аспект* (уміння організувати, провести й проаналізувати дослідження, педагогічний експеримент);

– *самоосвітній аспект* (уміння особисто транслювати передовий педагогічний досвід; узагальнювати, аналізувати і коректувати свою роботу, ефективно ініціювати й підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовизначення всіх суб'єктів освітнього процесу);

– *інноваційний аспект* (готовність впроваджувати освітні інновації, усвідомлену, засновану на дійсно цікавих ідеях програму перетворень);

– *мотиваційний аспект* (рівень мотивації досягнення, потребні та ціннісні установки, необхідність у самореалізації, лідерстві, творчості, самоактуалізації) та інші аспекти компетентності.

Таким чином, управлінська компетентність необхідна сучасному інженеру-педагогу для грамотного управління діяльністю учнів з урахуванням конкретних цілей та психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу, для управління процесом становлення особистості кожного учня, його розвитком і індивідуальним формуванням.

Список літератури:

1. Аксьонова Л.М. Концептуальне обґрунтування методики формування управлінської компетентності у майбутніх педагогів-інженерів / Л.М. Аксьонова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти в Республіці Білорусь : [матеріали 3 міжднар. наук.-практ. конф.] ; (23–24 жовтня 2008 р., Минск, БНТУ). – Минск, 2009. – С. 3–7.

2. Жигір В.І. Управлінська компетентність менеджера освіти / В.І. Жигір // Молодь і ринок : [наук.-пед. журн.]. Дрогобич (Львів. обл.): Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – 2011. – № 02(73). – 152 с.

3. Ковальов О.П. Педагогічні системи: оцінка поточного стану і управління: навч. посібник / О.П. Ковальов. – Харків : ХДУ, 1990. – 156 с.

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА:
МЕТОДИКА ТА ПРОБЛЕМИ
ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ»

23-24 грудня 2016 р.

м. Львів

Видавник – ГО «Львівська педагогічна спільнота»
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341
www.pedagogy.lviv.org.ua tel: 38 063 204 34 30
Підписано до друку 26.12.2016 р. Здано до друку 27.12.2016 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 10,92.
Тираж 100 прим. Зам. № 2712-16.