

Наукове періодичне видання

**КИЇВСЬКИЙ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ВІСНИК**

Науковий журнал

14 (14) 2018

Київ
2018

ISSN 2307-8060

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник

Науковий журнал

14 (14) 2018

Редактор, коректор – Багреєв І. С.

Верстка-дизайн – Кузнецова Н. С.

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

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 19870-9670Р від 19.04.2013 р.

Засновник журналу: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

04108, м. Київ, а/с 58

www.knopp.org.ua

E-mail: office@knopp.org.ua

Телефон: +38 066 699 58 42

© «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018

© Автори наукових статей, 2018

© Оформлення Ястреба О. Л., 2018

ЗМІСТ

Галицький В. Г.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 4

Підгурська В. П.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 13

Степура І. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИЗИ В СІМ'Ї ТА ВПЛИВ
ДЕЯКИХ З НИХ НА РОДИНУ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА..... 20

Трушик А. А.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 28

Харцій О. М., Перевозна Т. О., Віденєєв І. О.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ
КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ КЕРІВНИКІВ..... 33

Шевчук С. В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ..... 38

Яковлева Н. Ю.

АГОРАФОБИЯ У МІЖНАРОДНОМУ ФОРМАТІ DSM-V У ЛЮДЕЙ
З ВАДАМИ СЛУХУ В ЇХНЬОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ..... 42

Яременко Ю. В.

ВИКОРИСТАННЯ ПОВІДОМЛЕНЬ СМС У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
АНГЛОМОВНОГО КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ..... 50

Галицький В. Г.
здобувач кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація: У статті розглянуто структуру професійної мобільності та етапи її формування в учителів інформатики в межах психолого-педагогічної концепції наукових знань.

Аннотация: В статье рассмотрена структура профессиональной мобильности и этапы её формирования у учителей информатики в границах психолого-педагогической концепции научного знания.

Summary: The article discusses the structure of professional mobility and the stages of its formation among computer science teachers within the limits of the psychological and pedagogical concept of scientific knowledge.

Постановка проблеми. Динаміка розвитку технологій сьогодення вимагає високого рівня сформованості професійної мобільності від вчителів інформатики, щоб їхні учні і колеги залишалися на належному рівні обізнаності в інформативному просторі нинішнього суспільства. Психолого-педагогічна проблема розгляду професійної мобільності полягає у виділенні із загальної маси міждисциплінарних знань однієї психолого-педагогічної концепції, виключаючи «сліпі зони» недорозуміння і заміщення термінів за принципом омонімії один одним, а також проблема полягає в розробці структури та етапів формування професійної мобільності в психолого-педагогічній сфері науки.

Актуальність. Формування професійної мобільності є необхідною передумовою ефективної професійної діяльності і кар'єрного зросту вчителя інформатики, що має вплив на рівень та якість інформативних знань та навичок у учнів навчально-освітніх закладів. Інформатика – наука динамічна, яка потребує інтересу, уваги, постійного розвитку і навчання, швидкого пристосування до

мінливих вимог навчально-методичного матеріалу. Тому вкрай важливою умовою якості навчання інформатиці можна вважати наявність у вчителя сформованої професійної мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У літературі розглядається соціологічно-економічний, філософський, психологічний та педагогічний напрямки дослідження професійної мобільності.

До соціолого-економічного спрямування наукових досліджень можна віднести роботи: П.Сорокіна, С.М. Ліпсет і Р. Бендікс, У. Брід, П.М. Блан і О.Д. Дункан, К. Дженкс, І.В. Удалова та Є.Д. Гражданніков, В.Г. Онушкін та Є.І. Огарьов та ін. У цьому напрямі професійна мобільність розглядається, як процес руху індивідів між ієрархічно організованими елементами професійної структури [1].

У філософському науковому аналізі професійну мобільність розглядали: Е. Дюркгейм, М. Вебер, Б.С. Герушинський, Л.А. Сорокіна, І. Пригожин, І.Т. Фролов, В.М. Русаков та ін. У філософському науковому дискурсі професійну мобільність порівнювали із свободою руху [2].

Педагогічний напрям наукового дослідницького аналізу представляють: Л.Н. Лесохіна, Л.І. Рибников, Ю.К. Калиновський, Н.В. Грицькова, Г. Бойко, Т.Є. Гордєєва, Р. Пріма, Т.М. Сорокіна, Л.Л. Сушенцева, Є.А. Іванченко та ін.

Психологічна сторона наукового аналізу розкривається у дослідженнях: А.К. Маркова, Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Ломова, В.В. Давидова, Г.Вайзер, Є. Зєра, Є. Климова, І. Зимньої, К.А. Альбуханової-Славської, Л.І. Анциферової, Л.С. Виготського, П. Горностаї, Ю.Ю. Дворецької та ін

Мета статті – розглянути, проаналізувати та виокремити основні конструкції психолого-педагогічної концепції професійної мобільності вчителів інформатики, розробити і представити структуру професійної мобільності та етапи її формування у психолого-педагогічному науковому дискурсі.

Завдання: визначити структуру професійної мобільності та етапи її формування у вчителів інформатики в межах психолого-педагогічної концепції наукового знання.

Методи: дослідження має теоретико-методологічний характер, представлений у методах аналізу, синтезу, абстрагування, моделювання, порівняння, систематизації та інтерпретації теоретичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу:

Вперше термін «мобільність» (mobility) зафіксовано у праці видатного філософа і соціолога минулого Георга Зиммеля «Соціологія простору» (1903), в якій, щоправда, змістовно це поняття вживається як «рух». Вперше професійну мобільність почали досліджувати завдяки роботі Пітіріма Сорокіна «Соціальна мобільність» (1927), проте тоді професійна мобільність не розглядалась окремо від соціального

статусу людини, через уклад тогочасного суспільства і тісний зв'язок професії людини із її соціальним становищем. Згодом професійна мобільність набула самостійного значення, як і раніше представляючи частину соціальної мобільності.

В філософії, економіці та соціології соціальну мобільність в більшості випадків розуміли лише в контексті соціального руху індивідів чи груп, визнаючи професійну мобільність, як процес руху індивідів між ієрархічно організованими елементами професійної структури [3]. Ряд авторів: Уоррен Брід, Крістофер Дженкс, І.В. Удалова, Є.Д. Гражданніков, І.В. Шпекторенко, у своїх дослідження приділили увагу професійній мобільності особистості, яка виникає при соціальному та професійному русі людини чи груп. Роботи цих авторів звернули увагу на необхідність дослідження професійної мобільності з різних ракурсів.

Розширюючи бачення професійної мобільності І.В. Шпекторенко у наукових працях з філософії та соціології стверджував, що мобільність може бути якістю, процесом, результатом і критерієм оцінювання будь-якого переходу індивіда. У різних формах ідею багатомірного сприйняття визначення мобільності підтримують автори різних спрямувань наукового дискурсу [4].

В свою чергу, у межах представленого дослідження, ми визначаємо, що особистісна професійна мобільність – це психологічне явище, яке виникає у рамках соціального процесу професійної мобільності, як явища соціально-економічного. Так професійна мобільність у рамках соціального дискурсу – це процес, а у психолого-педагогічній концепції через запозичення термінології з інших наукових знань сформувалось декілька міждисциплінар-

ніх розумінь цього терміна, які застосовуються, як у психології так і у педагогіці, так професійну мобільність у психолого-педагогічному аналізі можна визначити, як:

1) *комплекс якостей особистості* сформований в результаті професійної діяльності, під впливом професійного та соціального середовища;

2) *професійну діяльність* у рамках мінливих професійних умов, динамічно-го розвитку та часових обмежень;

3) *взаємодію та взаємовплив* професійного середовища та особистості фахівця у векторі розвитку або деградації.

На основі аналізу фундаментальних досліджень Л.С. Виготського, Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва та досліджень професійної мобільності А.К. Марковим, В.В. Давидовим, Г. Вайзер, Є. Зеєром, І. Зимньою, К.А. Альбухановою-Славською, Л.І. Анциферовою та ін. визначено основні загальні етапи формування професійної мобільності, як психолого-педагогічної проблеми, у проєкції на життєвий шлях, а саме:

1 етап – Визначення напрямку власних здібностей та схильностей, як результат самоаналізу;

2 етап – Навчання обраній професійній специфіці діяльності;

3 етап – Впровадження власних навичок у професійному середовищі, адаптація до специфіки місця роботи та професійної культури;

4 етап – Набуття достатнього досвіду у даній сфері діяльності, щоб запроваджувати нововведення та удосконалення у професійній діяльності, і як наслідок – кар'єрний ріст, самовдосконалення.

Більш детально ці етапи можна сформулювати відносно формування есоційно-вольової сфери людини та її діяльнісної сфери:

У перші роки життя людина опановує предметно-знарядну діяльність. Дитина

вчиться користуватись предметами і використовувати їх. Потреби, якими керувалась людина у діяльності доповнюється появою бажань та забаганок дитини. Дитина, як індивід набуває розуміння самості і самостійності. У знайомстві з предметною діяльністю відбувається перше знайомство з засобами виконання діяльності та процесами розвитку задатків та схильностей до певного спектру дій. Поступово ці дії переходять у нову діяльність – гру. Реальний і ідеальний світ дитини не співпадає. У процесі гри формується орієнтація у фундаментальних смислах людської діяльності. Напрацьовується суспільна мотивація. З'являється мотивація до навчання. Дитина вже має смисли і мрії ким би хотіла стати. Так дитина починає реалізовувати себе і своє особистісне бачення.

У молодшому шкільному віці. Дитина знаходить мотивацію у розвитку і пізнанні в рамках навчального середовища. Формуються перцептивні процеси та їх специфіка, яка поступово сказується на успішності вже школяра у навчанні, першому кроці до професійного становлення.

Саме у підлітковому відкривається дійсна привабливість тієї чи іншої професії для людини. З'являються плани, цілі, особливо важливі цінності, дуже важливими є соціальні потреби і поступово підліток приймає навантаження обов'язків, початок набуття досвіду. У цьому віці багато людей набувають першого професійного досвіду, розвивають якості необхідні для подальшої мобільності.

У юнацькому віці постає питання вибору професії, як основи подальшого життя. На цьому етапі різні види діяльності сортуються і оцінюються. Активна діяльність цього віку: навчально-професійна. Обирається орієнтація на власне життєве призначення. Набуток досвіду достатній для реалізації планів. Набу-

ваються необхідні навички для реалізації себе саме у тому фаховому просторі, який відповідає особливостям особистості юної людини.

Подальший розвиток цієї тенденції переходить у остотошний вибір професії. Досвід у різних галузях стає достатнім, людина обирає роботу, яка їй здається більш вірною або привабливою, відповідною для себе. Особистість має сформований понятійний апарат, власні шляхи вирішення життєвих проблем, власний світогляд і набуток досвіду.

У професійному становленні особистотсі слід зазначити, що можливий, повторний вибір професійної спрямованості, який можна вважати горизонтальною професійною мобільністю. Людина розуміє власні здібності, переглядає власні особистісні якості та можливості, схильності до діяльності, та змінює свій фах. Саме з психологічної точки зору це явище не досить глибоко досліджене проте у ході нашого дослідницького аналізу на основі переглянутого матеріалу ми можемо виділити співвідностість горизонтальної мобільності у соціальній та професійній структурі та зміни професійної мобільності у особистісній сфері людини.

Не можна залишити без уваги наявні у науці операційні етапи формування професійної мобільності у суто професійній діяльності, які є важливими у практичному дослідженні формування професійної мобільності у вчителів інформатики. За Малигіною О.А. складові формування професійної мобільності розділяються на:

- Формування готовності до прояву даної компетенції (мотиваційний аспект);
- Формування знань, що лежать в основі даної компетенції (когнітивний аспект);
- Формування досвіду прояви даної компетенції в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);

– Формування відношення до змісту компетенції і до об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект) [5].

Малигіна у ході свого дослідження виділяє п'ять етапів формування базової професійної мобільності:

1 етап – Формування уявлень про класи професійних завдань. На цьому етапі формуються ведучі компоненти професійної мобільності, фундаментальні складові для майбутньої професійної діяльності. Відбувається формування мотивації до самонавчання, а також до пізнання нового, зацікавленості до вибраної сфери професійної діяльності.

2 етап – Перевірка міцності засвоєних попередніх знань та навичок. Формується методологічних складових. Відбувається формування елементів соціально-організованої та творчої складових, також починає формуватись професійна складова мобільності.

3 етап – Перевірка міцності засвоєних попередніх знань та навичок, головних компонентів, змісту фундаментальних складових професійної мобільності, перевірки засвоєння соціально-організаційної та творчих складових. На представленому етапі формується зміст професійної складової професійної діяльності, забезпечується застосування сформованих компетенцій у вирішенні професійних завдань, завдань соціального та особистісного плану.

4 етап – перевірка засвоєння фундаментальної та творчої складової професійної мобільності, формування змісту соціально-організаційної та професійної складових. Застосування сформованих компетенцій у діяльності.

5 етап – перевірка повноти та спільності, міцності та усвідомлюваності сформованої базової частини професійної мобільності [6].

За дослідженням Л.М. Мітіної існує чотири стадії оптимізації особистості та її поведінки: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія. Основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія); комплекс методів впливу. Відносно нашого дослідження ці стадії можна зобразити, як підготовка під час навчання, усвідомлення під час професійної практики, переоцінка при набутті професійного досвіду та навичок, діяльність у напрямі розвитку власної професійної мобільності.

Формування та розвиток професійної мобільності взаємозалежний із структурою професійної мобільності. Для кращого розуміння формування професійної мобільності вчителів інформатики ми виявили складові конструкти професійної мобільності, а саме професійна мобільність складається з: комплексу якостей особистості та психічних характеристик людини, діяльнісного конструкту, професійної компетентності, яка в свою чергу включає знання, вміння та навички, володіння професійною грамотністю та культурою, а також виконанням обов'язків та повноважень, зацікавленості у професії людиною.

Структуру особистісної професійної мобільності вчителя інформатики можна зобразити у вигляді наступної таблиці:

Орієнтуючись на структуру формування індивідуально-особистісного комплексу якостей професійної мобільності можна визначити основні рівні сформованості професійної мобільності. Перед визначенням рівнів слід розібрати ряд спірних питань, відносно вже наявних тверджень вчених, які досліджували професійну мобільність. Так Амірова у аналогічному дослідженні професійної мобільності висуває думку, що професійна мобільність не може

зовсім не виражатись і тому не має абсолютного нуля, тобто відсутності вияву професійної мобільності у рамках особистості. Таке ствердження доволі спірне і проблематичне, оскільки при деформації особистості або деяких психічних відхиленнях можлива відсутність вираженості деяких якостей особистості або деяких видів діяльності взагалом, в результаті чого людина не зможе реалізувати себе в обраній професійній діяльності. У таких випадках можна постановити спірність питання повноцінності особистості і компетентності та етичності таких розумів у такому напрямку. Якщо ж взяти простий феномен комплексів або комунікативних проблем, як приклад негативного фактору впливу на професійну мобільність вчителя інформатики, то можна зробити припущення, що в результаті незначного якісного зрушення професійна мобільність може досягати навіть негативних наслідків, тобто звільнення або невідповідності вакантним пропозиціям на ринку працевлаштування. На цьому ж прикладі ми можемо зрозуміти неоднозначність впливу вияву певної якості або навички особистості на рівень сформованості професійної мобільності особистості учителя. Це ускладнює дослідження у проекції на вимір сформованості професійної мобільності особистості учителя інформатики але надає новизни представлений роботі і підкреслює її значність у психолого-педагогічній сфері науки. Аналіз професійної мобільності ускладнюється і тим, що рівні якостей з комплексу професійної мобільності динамічні та мають властивість компенсувати одна одну, у певних специфічних умовах професійної діяльності. Тобто, для прикладу, якщо спеціаліст свого профілю має погану концентрацію уваги але він більш старанний і має сильну

волю, то можна уникнути професійних помилок у певному ряді професійної діяльності. Також можна також помітити існування незмінних якостей, які неможливо замінити або компенсувати. Недоліки соціалізації, комунікативна

скутість, не зрозуміле мовлення, відсутність навичок виражати свої думки, нелогічність мислення і т.п. – Приклад таких основоположних якостей з якими неможлива професійна діяльність учителя інформатики.

Таблиця 1

«Структура формування індивідуально-особистісного комплексу якостей професійної мобільності вчителя інформатики у контексті психолого-педагогічної концепції знань»

Назва групи	Складові професійної мобільності вчителя інформатики
Особливості нейродинамічної організації	Сила психічних процесів; Активність; Рухливість процесів збудження і гальмування.
Потрібно-мотиваційна	Мотивація на працю з дітьми, зацікавленість у вивченні та вдосконаленні інформаційних знань; Позитивні мотиви на співпрацю та спілкування у колективі; Мотивація до зросту та розвитку і т.п.
Емоційно-вольова	Емоційна урівноваженість; Вміння адекватного прояву емоцій; Вміння контролювати емоції; Самостійність; Рішучість; Наполегливість
Когнітивно-пізнавальна	Адекватність та урівноваженість процесів відчуття, сприйняття, пізнання, мислення (оцінювання, порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація, прогнозування), пам'яті, уяви, мовлення (чітке, гучне, розбірливе), розуміння, логіки, усвідомлюваності власної діяльності, цілей та мотивації.
3 точки зору розгляду діяльності	Структурована, цілеспрямована, узгоджена, активна; Низька втомлюваність, висока стійкість до складних робочих ситуацій.
Комунікативна	Схильність людини до комунікації; Успішна соціалізація і засвоєння соціальних норм; Взаємопов'язаність мисленевої і мовленевої функції мозку; Реалізація функцій мови в мовленні; Гармонія структурності, відповідності стилю та жанру, логічності мовлення; Вміння підтримання дискурсу; Достовірна аргументованість спілкування; Тактовність та витримка у спілкуванні.
Характерологічна	Доброта; Зібраність; Витримка; Товариськість; Працелюбність; Акуратність; Активність; Уважність до оточуючих; Ініціативність; Стресостійкість; Наявні звички культурної та етичної поведінки та ін.
Здібнісна	Добре запам'ятовування інформації, творчі здібності, здібність до швидкої адаптації та гнучкого мислення, аналітичні здібності, організаційні та лідерські здібності.
Професійна	Реактивна адаптивність; Компетентність; Професіоналізм; Винахідливість; Лояльність; Відповідальність; Оптимізм; Самостійність; Неконфліктність; Стресостійкість; Швидкість та гнучкість реакції в мінливих умовах і т.д.

Тобто існує не тільки нуль у вимірі сформованості професійної мобільності до певної специфічної професійної діяльності, існує навіть негативний напрям, який можна віднести до «мінуса», тобто повної неприналежності до саме цієї професії, повна нездатність у ній працювати і реалізовувати себе, можливість нашкодити у процесі професійної діяльності і т.п. Звісно, у цьому випадку необхідно визначити критерії для диференціації якостей на негативні та позитивні. Для цього ми орієнтуємося на вплив наявності тієї чи іншої якості на ефективність професійної діяльності спеціаліста.

Ми припускаємо такі характерологічні рівні сформованості професійної мобільності в учителя інформатики:

1. Сформована професійна мобільність учителя інформатики. Максимальна професійна майстерність. Особистість відрізняється самостійністю, відповідальністю, гнучкістю мислення, критичністю мислення, креативністю, дивергентністю мислення, самовладанням, уважністю, швидкою орієнтацією у мінливих ситуаційних умовах, швидкою адаптивністю, гуманізмом та ін. Діяльність відрізняється ефективністю, продуманістю, врівноваженою динамікою та витратою ресурсів психіки. Особистість має спектр професійного досвіду, навичок, методів вирішення складних ситуацій і т.п. Такий вчитель розуміє і усвідомлює власний потенціал, можливості і ресурси, які можна використовувати у різних ситуаціях. Відзначається реактивною адаптивністю до змінюваних умов та креативним підходом до навчального та робочого процесу. Високий прояв ініціативності і наполегливості у роботі. Присутнє прагнення самореалізації, самовдосконалення і самоактуалізації, досягнення успіху на професійній ниві.

2. Прийнятний рівень сформованості професійної мобільності. Відзначається

цілісною адекватною системою педагогічних цінностей, але недостатньою їх рефлексивністю. Можна зазначити усвідомлення мотивів власної діяльності і професійних перспектив. Середню швидкість та гнучкість індивідуально-особистісних процесів. Мотивація епізодична і недовготривала, зацікавленість не у самій роботі або не тільки у роботі, а й у сторонніх факторах робочого процесу. Достатній рівень професійної компетентності, властиве розв'язання стандартних професійних завдань. Деяка консервативність (можлива конформність) та звичка до сталості процесуального порядку роботи. У більшості випадків не визначається гнучкість та стресостійкість до змін.

3. Початковий рівень сформованості професійної мобільності. Виражається у фрагментарній, обмеженій однобічній реалізованості власного потенціалу за провідними напрямками професійної діяльності викладача інформатики, що свідчить про недостатню зацікавленість у діяльності, можливу екзистенціальну невизначеність, невизначеність пріоритетів, часткову несамотійність, переключування відповідальності, неспівпадання очікувань і результатів власної професійної діяльності, повільну професійну реалізацію, часткову ригідність, повільну адаптацію до професійних умов. Низький рівень комунікабельності, недостатня усвідомлюваність змістового фактору професійної діяльності. У більшості випадків не визначається гнучкість та стресостійкість до змін. Професійні та особистісні якості недостатньо розвинені.

4. Нульовий рівень сформованості професійної мобільності можна порівняти з чистим аркушем паперу, свого роду «*Tabula rasa*» без наробку професійного довіду або знань і навичок в

обраній дисципліні та професії. Людина може мати схильності та задатки та обрати фах своєї діяльності, проте ще не має сформованих навичок, звичок, достатньої емоційно-вольової та інтелектуальної конкретики. Принцип дій у стандартних ситуаціях ще не визначений. У людини може проявлятися ряд особистісних якостей, які властиві для майбутнього вчителя інформатики, але вони не підкріплюються практичним професійним знанням та уявленням.

5. Початковий рівень невідповідності професійній мобільності. У людини може бути помічено невеликий перелік негативних якостей, які не повинні проявлятися у вчителюванні та роботі взагалом. Відмічається низька стресостійкість, ригідність, та дизорієнтованість у вирішенні складноструктурованих робочих завдань. Людина не має принципів роботи з дітьми, не розуміє поставлених керівництвом завдань. Знання можуть бути неправильно засвоєні, можуть бути прояви некомпетентності, дратівливості і т. п. Результати діяльності можуть спричинювати дискомфортні ситуації в роботі, несправність техніки, як приклад. Можна помітити прогули та зневажливу поведінку до предмету. Найчастіше такі люди швидко втомлюються від праці, швидко вигорають на роботі, через те, що це не їх фах і вони не обрали свого поприща. Найчастіше у них низька професійна мотивація, а наявні мотиви є протилежними мотивам навчального закладу та робочого колективу. Така людина не завжди витримує робочий день і не завжди враховує робочий прозгляд у своїй діяльності.

6. Помірний рівень невідповідності професійній мобільності. У людини проявляється перелік негативних якостей, які не повинні проявлятися у вчителюванні та роботі взагалом. Мотивація

у роботі відсутня, помітна лінь, нехтування робочим процесом, зневажливе відношення до колег та дітей, дизорієнтованість у деяких простих робочих завданнях. Швидка втомлюваність, професійне вигорання, початковий рівень деформації професійної особистості. Можуть бути помічені прояви агресії відносно дітей або некоректно засвоєні принципи роботи з комп'ютерною технікою та взагалі у сфері інформативних знань. Також слід відмітити процеси деформації у комунікативній сфері, порушення компетентності та гуманістичності у робочих відносинах, зневажання субординацією та професійною етикою, а також над професійною культурою закладу взагалом. Наробок невдалих методів та професійного досвіду може призводити до негативних ситуацій. Робота малоефективна. У таких людей ригідне, конвергентне мислення і повністю відсутня ініціатива та креативність. Відносини з керівництвом та сумісна діяльність є неефективною та більше нагадує постійний компроміс обох сторін або поступки з боку керівництва.

7. Повна невідповідність критеріям професійної мобільності у наведеній галузі. Такі люди не страшаються звільнення або покарань. Вони повністю не відповідають такій професії і у комплексі їх індивідуально-особистісних якостей можна помітити переважно негативні якості, які не співпадають з учителюванням та інформативними знаннями загалом. Така людина негативно відноситься до соціальних професій у неї не спостерігається гуманізму та ресурсного стану від умов такої роботи. Якщо ця людина виконує подібну діяльність, то наслідки можуть бути вкрай негативними, до психічної травматизації дітей та вкрай агресивної поведінки до колег. Таку людину можна назвати повністю невідповідною данній

професії, з повною відсутністю професійної мобільності учителя інформатики.

Висновки. У представленій статті розглянуто основні напрямки наукового аналізу професійної мобільності: соціально-економічний та психолого-педагогічний; виокремлено основні конструкти психолого-педагогічної концепції професійної мобільності вчителів інформатики: комплексу якостей особистості та психічних характеристик людини, діяльнісного конструкту, професійної компетентності, зацікавленості у професії людиною. В ході роботи зроблено і представлено структуру професійної мобільності. Виділено основні етапи її формування у психолого-педаго-

гічному науковому дискурсі, як відносно життєвого шляху людини, так і розгляду операційної структури професійної мобільності. Відносно поданої структури професійної мобільності визначено сім рівнів сформованості професійної мобільності: три рівні у позитивному аспекті, нейтральний рівень і три негативні рівня сформованості професійної мобільності в учителя інформатики. Представлену у статті концепцію можна використовувати у дослідженні рівня сформованості професійної мобільності, для визначення етапу її формування, а також для загального дослідження професійної мобільності у вчителів інформатики.

Література:

1. Пріма Раїса Миколаївна Професійна мобільність фахівця як наукова проблема // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Наукова монографія за ред. проф. С. Єрмакова. – Харків, 2008. – Випуск № 1. – С. 127–135.
2. Пріма Р.М. Домінанти дослідження феномена «професійна мобільність учителя» // Соціалізація особистості: збірник наукових праць / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. Том XXXI. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 188–196.
3. Герасимчук А.А. Соціологія. навчальний посібник / Герасимчук А.А., Палеха Ю.І. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 237 с.
4. Шпекторенко І.В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І.В. Шпекторенко // Університетські наукові записки : часоп. Хмельниц. ун-ту упр. та права. – 2007. – С. 467–472.
5. Малыгина О.А. Профессиональная мобильность специалиста: психолого-педагогический аспект / О.А. Малыгина. – Высшее образование в России – № 2, 2010, – 119–123 с.
6. Малыгина О.А. Этапы формирования ориентировочной основы профессиональной мобильности бакалавров и магистров в техническом университете / О.А. Малыгина. – 111-118 с.

Підгурська В. П.
здобувач кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація: Стаття присвячена дослідженню сутнісних характеристик патріотизму. Проаналізовано погляди різних вчених щодо обґрунтування поняття патріотизму, наголошено на важливості формування духовності учнівської молоді, виховання патріотизму.

Аннотация: Статья посвящена исследованию существенных характеристик патриотизма. Проанализированы взгляды разных ученых относительно обоснования понятия патриотизма, обоснована важность формирования духовности учащейся молодежи, воспитание патриотизма.

Summary: The article is devoted to the study of the essential characteristics of patriotism. The views of different scholars on the substantiation of the notion of patriotism are analyzed, the importance of forming the spirituality of the student youth and the education of patriotism is substantiated. According to the results of the analysis of reference books and periodicals, different approaches to the definition of the term "patriotism" have been identified.

Постановка проблеми. Протягом останніх років в Україні спостерігалось нехтування національно-патріотичною ідеєю або замовчування проблем патріотичного виховання та його змісту. Певне поживлення у цьому напрямку відбулося у 2014 році, хоча зводилося до акцій збору продуктів харчування, предметів першої необхідності, плетіння маскувальних сіток учнями шкіл, а також «звітів» про «зроблену роботу» у мережі Інтернет. Напрошується запитання: Чи розуміють педагоги, що таке патріотизм?

Сучасний учитель повинен бути носієм гуманізму, яскравим прикладом громадянина та патріота, що створює умови для розвитку гуманістично-орієнтованого конкурентно-спроможного громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, П. Куліш, А. Макаренко, І. Огієнко,

С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості.

Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б. Афанасьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Петровський, П. Якобсон. Серед сучасних дослідників, які працюють над питанням патріотичного виховання та громадянських якостей особистості, – І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, А. Погрібний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк та ін.

Педагогічні особливості патріотичного виховання розглядаються у роботах О. Вишневського, Т. Дем'янюка, І. Єрмакова, А. Капської, В. Кіндрата, І. Коваленко, П. Кононенко, І. Мартинюка, В. Оржеховської, С. Павлюка, А. Погрібного, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, К. Чорної, П. Щербаня та ін.

У сучасних наукових дослідженнях розробляються теоретико-методологічні засади та методика патріотичного виховання в умовах суспільних змін (І. Бех,

К. Журба, В. Киричок, К. Чорна), висвітлюється сучасний зміст патріотичного виховання (Г. Агапова, Д. Арабаджиєв, А. Афанасьєв, О. Вишневський, О. Духовна-Кравченко, В. Карлова, О. Киричук та інші); визначаються сучасні підходи до організації й підвищення ефективності патріотичного виховання (М. Дубина, О. Коркішко, Н. Мазикіна, А. Монахов, В. Матяшук, П. Онишук, Г. П'янковський, Є. Ширекіна та інші).

Метою статті є висвітлення сутності патріотичного виховання як складової сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. За результатами аналізу довідникової літератури та періодики з'ясовано, що існують різні підходи до визначення терміну «патріотизм». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови це поняття визначається як: «любов до Батьківщини, відданість їй та своєму народові, готовність прийти на її захист», а «патріот – це той, хто любить свою батьківщину, відданий своєму народові, готовий заради них на жертви і подвиги» [3, с. 894].

Я. Коменський першим у педагогіці найбільш послідовно висвітлював проблему виховання патріотизму у дітей, визначив це поняття як любов до рідної землі, місцевості, де народилася людина [6, с. 21].

Розширюючи сутність патріотизму, К. Ушинський до основних засад формування патріотизму додав вивчення середовища, де дитина народилася, рідної мови та народного фольклору, звичаїв і традицій [12, с. 45].

Розглядаючи патріотизм як сукупність політичних і моральних ідей, моральних почуттів, В. Сухомлинський здійснював патріотичне виховання на основі гармонійного взаємозв'язку інтересів особистості і держави. При цьо-

му він підкреслював, що удосконалення в учнів світоглядної свідомості патріота відбувається шляхом оновлення змісту освіти, який за своїм обсягом і характером має відображати насамперед ідейно-ціннісне багатство рідного народу і вищі здобутки світової культури, сприйняті крізь призму національної свідомості, а ставлення вихованця до свого фізичного і психічного здоров'я необхідно розглядати не тільки як особисту справу, а й як вияв відповідальності перед суспільством і державою. Він вважав за необхідне переорієнтування вчителя із ролі контролера, організатора виховних заходів на старшого товариша, друга, духовного орієнтира, наукового консультанта, організатора самостійного здобуття знань, творчості школярів [5, с. 30].

У педагогічному словнику подано таке визначення: «Патріотизм – це любов до Батьківщини, відданість їй, готовність служити її інтересам, іти на самопожертву. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму у дітей розпочинається з виховання у них любові до рідної мови, культури народу та його традицій, поваги до сімейних реліквій, пов'язаних із трудовими і бойовими сторонами життя предків, близьких родичів, земляків [9, с. 134].

І. Бех у патріотичне виховання вкладає керівництво індивідуальним становленням особистості як патріота, що передбачає формування ціннісного позитивного (пізнавально-емоційного) ставлення до Батьківщини. Психічну структуру людського ставлення становлять своєрідний сплав пізнавальних і емоційних утворень, де останній компонент вважається провідним [1, с. 151].

Досліджуючи психологічні аспекти патріотичного виховання, В. Мірошні-

ченко стверджує, що ставлення особистості до Батьківщини відображає її соціально-психологічну позицію. На думку автора, саме ставлення пов'язане з такою характеристикою психіки, як ментальність. Ментальність створює для людини можливість ототожнювати себе з певним народом, певною культурою, тобто виявляти свій менталітет. Менталітет складає філософсько-психологічну основу патріотизму, оскільки формується в процесі співставлення культур різних цивілізацій [8, с. 131].

Предметом вивчення Н. Снопко є психологічні механізми патріотичного виховання у системі професійної освіти. Вчений переконаний, що патріотичне виховання є суб'єктно-суб'єктивним направленим процесом, в якому суб'єктами є і той, хто навчає, і той, хто навчається [10, с. 28].

І. Бех та Н. Чорна, автори Програми патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, зазначають, що патріотизм – це «суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється у колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогоденної розбудови держави як єдиної нації, до безмежних просторів Батьківщини, її природних багатств» [2, с. 17].

Звідси випливає, що особливу увагу у формуванні патріотичного почуття необхідно приділяти саме емоційно-чуттєвій сфері, адже людські емоції і почуття найяскравіше виражають духовні запити і прагнення людини, її ставлення до дійсності.

О. Стьопіна визначає патріотизм як інтегральну цінність та духовно-моральну якість особистості, що виражається в почутті любові до Батьківщини та відчутті духовного зв'язку з нею, моральній відповідальності за долю

Батьківщини і готовності її захищати, вільному етнічному та національному самовизначенні, свідомому збереженні та примноженні національних духовних і матеріальних цінностей [11, с. 12].

Таким чином, О. Стьопіна виділяє етапи виховання патріотизму особистості:

- виховання любові й поваги до своїх батьків, своєї родини, що повинно формуватися в дошкільному віці в межах родинного виховання;

- виховання позитивного ставлення до «малої батьківщини» (свого міста, краю, регіону) тобто етнічна самоідентифікація, що формується у підлітків у період шкільного навчання;

- виховання позитивного ставлення до своєї країни (державницького патріотизму) відповідає юнацькому віку; формується в період навчання у випускних класах школи;

- виховання усвідомлення своєї належності до історичної спільноти та культурно-релігійної традиції східнослов'янських народів, тобто формування через позитивну етнічну ідентичність толерантності в міжнародних відносинах – також є виховним завданням ВНЗ;

- виховання доброзичливого ставлення до всіх народів світу – якість, притаманна високодуховній особистості, яка формується у процесі самовиховання протягом усього життя [11, с. 14].

Проаналізувавши погляди багатьох вчених, можна визначити етапи виховання патріотизму особистості, які формуються з дошкільного віку до юності:

- виховання поваги до своїх сім'ї, родини;

- виховання любові до свого села, краю;

- виховання позитивного ставлення до своєї країни (державницького патріотизму);

– виховання усвідомлення належності до певної історичної спільноти;

– виховання доброзичливого ставлення до інших народів світу.

Отже, предметом патріотичного виховання є такі категорії, як: категорії малої та великої Батьківщини, рідна мова, мати і батько, історія народу і держави, національна ідея, національна культура, самовизначення; герої народу, держави. Результатом патріотичного виховання можна вважати сформовану людину, яка розуміє і поділяє сутність національної ідеї; є носієм національної культури; своєю професійною діяльністю сприяє економічному, науковому, культурному зростанню Батьківщини; любить і відстоює рідну мову, користується нею; любить, захищає і відстоює рідну країну; підтримує співгромадян з патріотичним способом мислення. Постійно відчуває гордість за вищенаведені і приналежність до цих категорій.

Виходячи з цього, визначено структуру патріотизму, яку складають такі компоненти:

1) духовно-моральний (почуття любові до Батьківщини, моральної відповідальності перед нею, відчуття духовного зв'язку зі своїм народом);

2) когнітивний (комплексні знання з історії та культури Батьківщини, патріотична свідомість);

3) ціннісний (потреба в інтеріоризації системи духовно-моральних і культурних національних і загальнолюдських цінностей, серед яких належне місце посідає патріотизм);

4) діяльнісний (готовність діяти на благо своєї країни, відстоювати її інтереси, захищати їх тощо);

5) ідентифікаційний:

– етнічна самоідентифікація (толерантне ставлення до представників інших народів на основі позитивної етнічної самоідентифікації);

– національна ідентифікація (національна гідність, відчуття своєї належності до нації, позитивне ставлення до співвітчизників);

– громадянськість (потреба у належному виконанні громадянських обов'язків) [11, с. 15].

На думку Ю. Зубцової, патріотична якість особистості – це соціально-психологічна властивість, яка виявляється в єдності знань і діяльнісних почуттів особистості щодо світу людей, навколишнього предметного довкілля та суспільства в цілому [4, с. 9].

Узагальнюючи підходи науковців щодо поняття «патріотизм», до базових патріотичних якостей відносимо:

– любов і повага до батьків, своєї родини, відчуття гордості за свій рід;

– ціннісне ставлення до Батьківщини, рідного краю;

– толерантне ставлення до людей інших національностей, поважне ставлення до їхньої культури та традицій;

– усвідомлення себе частиною українського народу

З вищесказаного випливає, що потрібно розмежовувати різновиди патріотизму: етнічний, територіальний, державницький.

Етнічний патріотизм ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, до історії держави, на любові до рідного краю. Великого значення у формуванні етнічного патріотизму набуває вивчення рідної мови, літератури, історії, звичаїв свого народу тощо.

В основі територіального патріотизму лежить любов до малої Батьківщини, до того місця на землі, де людина народилася. Тобто, представники інших національностей мають почуття патріотизму до території держави, де вони проживають. Ностальгія охоплює таких людей, які з певних причин покидають свій край.

Однією з головних цілей виховання є розвиток у дітей державницького почуття, тобто вищого ступеня патріотизму, в основі якого лежить державна ідеологія. Таким чином, говоримо про державницький патріотизм, який впливає з етнічного та територіального і формується у старшокласників. Історія має безліч прикладів, коли вихідці з інших етносів ставали активними державними діячами. Виховання державницького патріотизму, що ґрунтується на позитивному ставленні до своєї країни, на думку О. Стьопіної, неможливе без проходження людиною усіх попередніх етапів. Патріотизм – складна інтегрована система патріотичних якостей духовно-морального, емоційно-почуттєвого, інтелектуального та діяльнісно-поведінкового характеру.

На вчителя покладається велика відповідальність за підростаюче покоління. Але коли педагоги виховують у дітей патріотичні почуття до Батьківщини, народу, суспільства, приналежність до етнічної спільноти, то для формування патріотизму як одного із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності, активної самореалізації на благо Вітчизни потрібне підґрунтя – впевненість у завтрашньому дні.

Таким чином, зміст патріотичного виховання більшість дослідників вбачають у формуванні таких громадянсько-патріотичних якостей, як: громадянсько-патріотична самосвідомість, світогляд і переконаність; висока громадянська відповідальність під час виконання професійних обов'язків; соціальна активність у повсякденному житті і діяльності; знання історії і культури своєї країни; любов до Вітчизни і готовність до її захисту.

На жаль, сьогодні спостерігаємо відтік молоді за межі нашої країни. Відсоток випускників шкіл, які планують

працювати на благо України, більший, ніж відсоток випускників вищих навчальних закладів, що отримали диплом фахівця на руки. Старшокласники «піднімаються», «летять» на крилах патріотизму, беруть участь у різних виховних заходах, вважають себе волонтерами, коли несуть картоплю, шкарпетки і ін. до школи, коли оголошено збір речей для військовослужбовців, а студенти «опускаються на землю», коли шукають роботу, коли чують суму своєї заробітної плати. Наведемо приклад з життя. Випускник медичного коледжу (в майбутньому мріяла продовжити навчання в університеті, стати лікарем, працювати на благо своєї держави), отримавши посаду медичної сестри, попрацювавши один рік, розраховується з роботи і їде до Польщі шукати не щастя, а засоби для життя. Заробітна плата дозволяла оплатити лише винаймання квартири у місті (випускник з села). Що робити багатьом таким випускникам? Бути тягарем для батьків, які теж безробітні, а якщо жива лише мати, яка має 1600 грн. на місяць? Чи може молода людина мріяти про нормальну сім'ю? Чи буде нормально сприймати вчителя дитина, мати якої за кордоном, а вона лишилася з бабусяю (адже ми спочатку формуємо почуття любові до сім'ї, родини)?

Як результат, спостерігаємо відтік як кваліфікованих працівників, так і простих робітників до Європи. Як бачимо, життя заставляє наших здобувачів освіти «забути» про патріотизм, який так намагаються прищепити педагоги у школі.

Таким чином для формування державницького патріотизму зусиль самих педагогів замало, потрібно, щоб діти бачили, що вони матимуть роботу в Україні, яка буде достойно оцінена. А це вже завдання для державних діячів. Необхідно враховувати основні причини падіння

рівня патріотизму серед молоді, всіляко сприяти створенню умов для розвитку єдиної системи патріотичного виховання, здатної успішно функціонувати і вирішувати виховні завдання.

Разом з тим, без піднесення громадянської самосвідомості, патріотичного потенціалу населення, а також української державності неможливо розраховувати на успіх у Відродженні Батьківщини. У реалізації патріотичного виховання потрібні нові концептуальні підходи, передусім усвідомлення того, що формування патріотизму у молодих людей не може займати другорядне місце або бути предметом спекуляцій [7, с. 78].

Завтрашній день України залежить від того, наскільки вивіреними і далекоглядними будуть прийняті сьогодні заходи для виховання патріотизму підростаючого покоління. Як бачимо, сучасний стан розвитку світової цивілізації стимулює процес відродження та становлення української нації, а відповідно й потреби патріотичного виховання як чинника пізнання і самопізнання української нації, виховання української молоді.

Висновки. Ідеї гуманізації та демократизації освіти вивели на новий рівень уявлення про патріотичне виховання як педагогічну категорію, яке нині трактується як цілеспрямована динамічна взаємодія вихователя і вихованця на засадах співробітництва і партнерства. У різноманітних видах патріотично спрямованої діяльності здійснюється самовизначення, самореалізація, розвиток і саморозвиток особистості вихованця як зростаючого патріота України.

Конкретизація змісту поняття «патріотизм» дала змогу визначити патріотичне виховання як цілісний, цілеспрямований, свідомо організований процес становлення та розвитку

особистості активного громадянина-патріота України, якому притаманне ціннісне ставлення до Батьківщини, рідної природи, українського народу, до історії, матеріальних та духовних надбань суспільства.

Важливу роль відіграє у цьому процесі праця вчителя, яка є двостороннім процесом – навчальним і соціально-виховним та являє собою свідому діяльність щодо навчання, виховання й розвитку особистості учня – патріота своєї держави.

Завдання патріотичного виховання успішно вирішуються у випадку, якщо виховний процес проводиться планомірно і комплексно, якщо в цю діяльність включені як суб'єкти, так і об'єкти патріотичного виховання; забезпечується узгодження виховних дій усіх категорій вихователів, враховуються індивідуальні якості і особливості учнів, аналізуються умови, в яких відбувається процес патріотичного виховання, використовуються різноманітні форми й методи.

Кінцевим результатом патріотичного виховання має бути сформована цілісна особистість – повноправна, самостійна та творча, яка відчуває єдність з українською національною культурою, ідентифікує себе з українською нацією й реалізує свої можливості на благо України.

Необхідно постійно нарощувати зусилля, спрямовані на об'єднання батьківської та педагогічної громадськості, всієї інтелігентності, щоб молоде покоління успішно оволодівало українською національною ідеологією – ідеологією державотворення, державозбереження, палкого патріотизму і високої громадянськості.

Перспективи подальших досліджень. Додаткових зусиль потребує розгляд нових методів національно-патріотичного виховання.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. Київ. – 2014. – 29 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Булес. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Зубцова Ю.Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї / Зубцова Юлія Євгенівна – Авторф. дис. канд. пед. наук. – 13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2012. – 21 с.
5. Кіндрат В.К. Патріотизм В.О. Сухомлинського / В.К. Кіндрат // Зб. матеріалів III Всеукраїнських пед. чит. Василь Сухомлинський і сучасність. – Вип. 3. – Умань, 1996. – С. 29-31.
6. Коменский Я. Сочинения / Я. Коменский. – М.: Наука, 1997. – 480 с.
7. Кульчицький В.Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект) / В.Й. Кульчицький // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка і соціальна робота. – 2013. – № 30. – С. 76-78.
8. Мірошніченко В.І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія / В.І. Мірошніченко. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 376 с.
9. Педагогічний словник для молодих батьків / АПН України. Ін-т пробл. виховання, Держ. центр соц. служб для молоді; Авт. колектив: Т.Ф. Алексеєнко, Л.В. Артемова, Н.І. Баглаєва. – К., 2002. – 244 с.
10. Снопко Н.М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования / Снопко Наталья Михайловна. – Автореф. докт. пед. наук. – М., 2007 – 34 с.
11. Стьопіна О.Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва / О.Г. Стьопіна. – Автореф. канд. пед. наук. – Луганськ – 2007 – 23 с.
12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / К. Д. Ушинський ; редкол.: В.М. Столетов (голова) та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.

Степура І. В.

старший лаборант лабораторії когнітивної психології

Інституту психології імені Г. С. Костюка

Національної академії педагогічних наук України

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИЗИ В СІМ'Ї ТА ВПЛИВ ДЕЯКИХ З НИХ НА РОДИНУ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА

Анотація: У статті окреслено деякі типові кризи сім'ї, а також їх вплив на родину вченого-психолога. Виклад ведеться на ґрунті безпечного та раціонального функціонування фахівця в координатах: робота, сім'я, організаційно-технічні заходи забезпечення праці психолога.

Анотация: В статье очерчены некоторые типичные кризисы семьи, а также их влияние на семью ученого-психолога. Изложение ведется под углом безопасного и рационального функционирования специалиста в координатах: работа, семья, организационно-технические меры обеспечения труда психолога.

Summary: Some typical family crises are considered in the article, as well as their influence on a scientist-psychologist's family. The narration is based on the ground of safe and rational functioning of the specialist in coordinates: work, family, organizational and technical measures to ensure the psychologist's work.

Постановка проблеми. Сім'я – це спільнота, заснована на шлюбі подружжя (батька, матері) та їх неодружених дітей (власних й усиновлених), пов'язаних духовно, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю; або це «група людей, пов'язаних прямими родинними відносинами, дорослі члени якої беруть на себе зобов'язання по догляду за дітьми» (Е. Гідденс). Історично і культурно, характер та структура сім'ї різні, змінюється й визначення сім'ї. Цими проблемами займалися багато авторів, відзначимо тут декількох (І. Кон, В. Сисоева, В. Зацепін, А. Шапіро, Л.М. Маценко та ін.) [1; 4; 5; 7]. Раніше була поширена патріархальна сім'я – велика родина з кількох поколінь: бабусь і дідусів, братів і їхніх дружин, сестер та їхніх чоловіків, племінників і племінниць. Зараз широко поширені нуклеарні сім'ї – шлюбна пара з дітьми [6]. Побудовано багато типологій сім'ї: за типом юридичних взаєностосунків, віком, за якістю емоційно-психологічних взаєностосунків, за матеріальною забезпеченістю, за ставленням до релігії тощо. Зупинимося на класифіка-

ції за професійною ознакою і особливих умов життя. Можна виділити вчительські сім'ї, акторські сім'ї, сім'ї робітників (династії). Професійне середовище накладає свій соціально-культурний відбиток. До цих різновидів родини примикає група з особливими умовами праці, які накладають відбиток на спосіб життя сім'ї. Тут виділяють людей, які живуть далеко від дому – моряки, геологи, спортсмени, змушені їздити між містами, країнами, вахтовики; люди підлеглі жорсткій дисципліні – військові, поліцейські та ін. Узагальнюють це назвою – «особливі умови сімейного життя» [5]. Насправді, особливі вимоги до сім'ї можуть пред'являти і не дуже екзотичні професії, наприклад космонавта або полярника. Досить зустріти на життєвому шляху такого професіонала, умови праці якого для чоловіка (дружини його сім'ї) просто незвичні або незрозумілі.

Мета – окреслити деякі типові кризи семи, а також їх вплив на сім'ю вченого-психолога.

Основний виклад. Шлюб і сім'я – громадські форми регулювання відносин

між людьми, що знаходяться в родинних зв'язках. Шлюб – це історично обумовлена соціально регульована форма відносин між чоловіком і жінкою, що встановлює їх права і обов'язки по відношенню один до одного і до їхніх дітей [1]. Шлюб – основа сім'ї. Сім'я – це мала соціальна група, форма організації особистого побуту, джерело якої є в подружньому союзі і родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, які проживають разом і ведуть спільне господарство. Родинні зв'язки трьох видів: кровна спорідненість (брати і сестри), породження (батьки – діти), шлюбні відносини (чоловік – дружина, чоловік і жінка).

Функції (вектора розвитку) сім'ї прийняті у вітчизняній науці були сформульовані ще радянською соціологічною школою. Це : 1) матеріально-економічна функція (бюджет сім'ї, участь у суспільному виробництві, здобуття професії); 2) житлово-побутова (господарсько-побутова) функція (забезпечення сім'ї житлом, ведення домашнього господарства, організація домашнього побуту); 3) репродуктивна (демографічна) функція (кількісне і якісне відтворення життя, продовження людського роду); 4) комунікативна функція (створення сприятливого сімейного мікроклімату, внутрісімейне та позасімейне спілкування); 5) виховна (освітньо-виховна, соціалізаційна) функція (передача дітям дорослими членами сім'ї соціального досвіду, розвиток здібностей, інтересів, потреб, формування світогляду); 6) рекреативна функція (організація вільного часу та відпочинку сім'ї); 7) функція психологічного захисту (психотерапевтична). Остання функція відносно нова і з'явилася після появи сучасних форм сімейного життя. Цей перелік в останні роки розширюється – додали соціально-

статусну функцію – як надання членам сім'ї певного соціального статусу, участь сім'ї у відтворенні соціальної структури суспільства. Також сексуально-еротична функція (розглядається окремо від репродуктивної), духовна функція (духовне спілкування) [5].

Сімейні традиції – це прийняті в сім'ї етичні норми, манери поведінки, звичаї і погляди, які передаються з покоління в покоління. Найважливіші – розподіл ролей у всіх сферах сімейного життя, правила спілкування (включаючи й розв'язання конфліктів). Сімейні традиції мають коріння в громадських, релігійних та історичних традиціях, але реалізуються в кожній родині індивідуально, по-різному. Кожен із подружжя приносить в сім'ю досвід, отриманий в батьківській родині, це найчастіше опосередковане перенесення подружніх відносин батьків (й їх ставлення до дітей) та сімейних традицій. Тобто стикаються і переплітаються дві «психології». Погано якщо в цьому випадку подружжя сповідують застарілі уявлення про ролі чоловіка і дружини, догматичні погляди про розподіл їх обов'язків в родині, на виховання дітей. Безкризовий розвиток сім'ї неможливий, проте не всі причини розпаду сім'ї про які багато говорять і в безпосередньому спілкуванні, і в ЗМІ, ведуть до її руйнування. Немає ніякої лінійної залежності між стандартними психологічними та побутовими труднощами і результатом шлюбу. Вважають, що сім'я, яка долає труднощі, частіше за все не витримує вантажу проблем, але для одних родин це вірно, а для інших ні. Деяким парам життя без криз здається прісним. Багато хто засуджує ранні шлюби, але подружжя якихось із них завдяки гнучкості психіки в молодому віці можуть легше переносити взаємне особистісне пристосування. Є люди

які вітають шлюби більш досвідчених, старших людей, але вантаж самотнього життя може не давати їм вірно виконувати подружні функції [6].

Близько половини всіх укладених шлюбів розпадається після першого ж року спільного життя через труднощі з побутом або неможливістю особистісного пристосування. Далі період 3–5 років: тут часто одні подружжя створюють кар'єру, займаючись професійними проблемами, інші орієнтовані на народження і виховання перших дітей; іноді на те й на інше. Ці проблеми викликають сильне нервово напруження. Крім того, романтична закоханість перероджується в подружню дружбу. Через 7–9 років настає стабілізація з певним звиканням. Діти можливо вже пішли в школу. Реальність не збігається з тим, що їм здавалося, коли вони вступали в шлюб, при цьому може виникнути бажання чогось нового і незвичайного. Через 16–20 років – нова криза, пов'язана або з кризою середнього віку (коли все здається досягнутим і особистісно, і професійно) одного або обох подружжів; або з відходом дитини у нову сім'ю, або ж, навпаки, з утворенням нової сім'ї дитини з подальшим спільним проживанням. Якщо дитина залишає сім'ю і переїжджає на нове місце проживання, то пара повинна виробити механізми подальшого спільного життя: нові заняття, нові відносини (при цьому важко доводиться жінкам-домогосподаркам – вони не працювали або працювали мало, їх життя може зовсім втратити сенс). У разі спільного проживання сім'ї дитини доводиться брати участь в сімейному житті своїх дітей, займаючись вихованням онуків [9].

На думку І. С. Кона, в європейській частині СРСР в першій половині ХХ століття переважала традиційна патріархальна сім'я – де чоловіки домінують в

родині та йому підкоряються всі інші; в 1940–1980 рр. її змінює дітоцентрична сім'я. Тут провідне значення надається благополуччю дітей і збереженню шлюбу в інтересах дітей навіть при охолодженні відносин подружжя (або навіть їх конфлікту). З 1990 рр. складається подружня сім'я, де рівноправні відносини, а стабільність шлюбу залежить від бажань і якості відносин між подружжям. Економічна самостійність жінок, підвищення їх соціального статусу призвело до партнерського типу шлюбу. Це перехід від шлюбу-обов'язку або шлюбу за розрахунком до шлюбу по любові. Але така форма шлюбу виявляється нестійкою через психологічні особливості партнерів, залежить від зміни ціннісних орієнтацій, в центрі яких постає не сімейна група, а індивід [4]. Хоча з іншого боку треба зауважити, що тут закладається протиріччя між орієнтацією на почуття, що сьогодні виховується і економічними можливостями людей, які знову повертають нас до ситуації шлюбу за розрахунком. Також ці зміни ведуть до появи одиноких людей і осіб які не реєструють свої сімейні відносини юридично.

Е. Г. Ейдемільер і В. В. Юстицкіс вважали, що труднощі, які можуть послужити причиною кризової ситуації в сім'ї, можна розділити за силою та тривалістю впливу: 1. Викликані гострими подразниками: смерть одного з членів сім'ї, зрада, раптова хвороба, раптова зміна соціального статусу (банкрутство або потрапляння до в'язниці) та ін.; 2. Викликані хронічними подразниками: надмірне фізичне і психологічне навантаження, житлові проблеми, тривалий конфлікт між членами сім'ї. Підсумовування різного роду труднощів (наприклад, смерть члена сім'ї та, як наслідок, погіршення фінансового становища) робить перебіг ненормативної сімейної кризи особливо важким [6]. Поширени-

ми проблемами в подружніх стосунках: порушення спілкування (87% подружжя), боротьба за владу і верховенство (62%), нереалістичні очікування, що пред'являються до сім'ї і партнеру (50%), сексуальні проблеми (47%), нездатність ефективно вирішувати сімейні проблеми (47%), незадоволеність вираженням любові і прихильності чоловіком (45%), фінансові питання (43%), втрата відчуття любові (40%), виховання дітей (38%), серйозні особистісні проблеми одного з партнерів (38%), конфлікт цінностей (35%), рольовий конфлікт (32%) [8].

Відома ненормативна криза пов'язана з внутрішньою особистісною або загальносімейною дисгармонійністю – розлучення. Він має безліч причин. Перш за все, це зниження почуття любові, відсутність загальних інтересів, різнопланові погляди і цінності, розлад сексуальних відносин (можливо невірність або надмірні ревності; сексуальні дисгармонії), можливий розвиток аж до небажання одного з подружжя мати дітей, матеріальні, фінансові та житлові проблеми. Сімейне життя може виявити патологічні риси партнера, які раніше не були помітні – алкоголізм, психопатія, серйозні психічні хвороби; асоціальні або кримінальні дії, прагнення до придушення партнера, конфліктність. До розлучення може привести і нерівномірний розподіл домашніх обов'язків, що веде до діяльнісного та когнітивного перевантаження одного з подружжя. Для дітей розлучення – трагічна подія, часто до кінця не зрозуміла та не підвладна їх волі. Вони переживають втрату цілісності сім'ї, як гнів, образу [2]. Окремо можна відзначити деструктивний вплив старших членів сім'ї (батьків одного з подружжя, особливо при спільному проживанні батьківської і молоді сім'ї) коли вони підштовхують до розриву, в разі наявності різних со-

ціально-культурних установок і стереотипів, завищених очікуваннях від молодого чоловіка з яким пов'язав(ла) своє життя син (донька), зменшенні звичної частки уваги, яка тепер переноситься в нову молоду сім'ю. Схожий вплив можуть надавати й інші родичі та друзі.

Патріархальна традиція побудована багато в чому на уніфікуючій дії звичаїв і принципів життя. Ось чому група родичів (як і товаришів по службі) прагне регулювати сімейну функцію своїх членів. Перша тенденція – спонукати до вступу в шлюб людей які цього не зробили до певного віку (не дуже розбираючись, що з цього вийде, чи є до цього умови), використовуючи образи, глузування, штовхання людини до розповіді про свої хвороби або погане матеріальне становище. Якщо шлюб не відбудеться або виявиться невдалим – можна набрати очки, беручи участь в обговореннях, чутках і розмовах виставляючи себе і своїх рідних у вигідному світлі (щастя, достаток, суспільне становище). Друга – мати в шлюбі дітей. Взагалі-то зрозуміла традиційна функція по відтворенню населення. У нашому суспільстві відмова від батьківства вважається м'яко кажучи дивною, і більшість бездітних сімей живуть під великим тиском з боку батьків, оточення і в цілому – культури. Є й люди, які з медичних причин дітей мати не можуть. Зайвий раз пояснювати комусь свою позицію або коментувати медичну картку, просто відмовлятися і брехати нікому не хочеться. Родичі та знайомі люблять в цих випадках обговорювати форми лікування, підкреслюють – якби були діти, то всякою нісенітницею (захопленнями) б не займалися («були б як все», «вам би діток троє – всяким скелелазінням б не займалися», «немає дітей – ось і їздять», «не по театрам штани б протирали») – це форма прихованої заздрості до вільних грошо-

вих коштів такої сім'ї; також дорікають бездітних людей (сімей) в наявності домашніх тварин («краще б не собаку, а дітей завели»), хоча ролі батька і господаря домашнього вихованця різні, різна і відповідальність, зусилля, нарешті, кошти. У разі психолога (і його сім'ї) підключається пошук дивацтв у поведінці, реакція на можливий нестандартний одяг або зовнішність, побажання зайнятися більш традиційною працею (посилають частіше в шахту і на ферму).

Поширений й тип родича або близької людини, який дає поради і всіляко втручається в чуже життя. Це відбувається через синтез нудьги і цікавості (пошук розваг, нічим заповнити життя), відсутність свого особистого життя, суперництва (ситуація порівняння з акцентом на доказ власної переваги). Є також замішаний на консервативних традиціях тип «домашнього мудреця», частіше літня людина, яка прагне зміцнити свій авторитет і показати свою потрібність для сім'ї. Хоча такі «мудреці» нині стали з'являтися в будь-якому віці після прийняття і оволодіння будь-якою ідейною або релігійною доктриною, стаючи у власному розумінні носієм істини. Такі люди цілком можуть чинити деструктивний вплив на життя інших сімей (якщо не дати їм відсіч на самому початку, оскільки далі їм складно пояснити шкідливий характер цієї діяльності), через наполегливість, прагнення перевіряти чи виконані його побажання. Психолог і його сім'я цілком виявляються мішенню таких особистостей через формальну близькість до педагогічної та медичної сфер в яких багато хто вважає себе «фахівцем»; є і люди, які вважають, що «потрібна реформа психології» (при тому що ніколи з цією сферою не стикалися). Також вони намагаються дізнатися якісь цікаві випадки з практики (психолог з

людьми працює) з тієї ж цікавості та для цілей продукування чуток.

Конкурує по деструктивному впливу на сім'ю і особистість інший патологічний тип – «контролер». Це, як правило тривожна особистість (але буває контролер який вимагає дотримуватися певної життєвої доктрині, контролер-ревнивець та ін.), яка найчастіше нав'язливо перевіряє чи вимкнений газ, чи закриті двері тощо, але найбільші незручності доставляє людина яка хоче контролювати, де знаходяться його близькі в будь-який момент часу. Особливо ця нав'язливість з'явилася з поширенням мобільного зв'язку. У вік стаціонарних таксофонів «контролери» вимагали ходити за визначеними маршрутами від одного апарата до іншого. До синдрому «контролера» призводить 1) почуття власної значущості та компетентності, 2) підозрілість, 3) прагнення робити безліч справ; 4) перфекціонізм; 5) тривожність. Є і більш комплексний синдром – бажання диктувати всім, як їм жити, що і коли потрібно робити – control freak (манія контролю). У ньому понятті зібрано тиск, повчальність і смикання по дрібницях, опіка і уявлення про іншу людину, яка з себе нічого не представляє.

Поява «контролера» серед родичів особливо небезпечна серед військових психологів, психологів-МНС, поліції, судових психологів, оскільки ті весь час виявляють їх місце знаходження і обставини діяльності. Також вони елементарно заважають працювати, дзвонять (або навіть приходять) під час відповідальних заходів і консультацій. Торкнувшись теми спеціальної психології, не можна не сказати про складну ситуацію із забезпеченням заходів безпеки за участю членів сім'ї. Потрібно вчити членів сім'ї не повідомляти конфіденційну інформацію, про сім'ю (адреси, телефони, дані

про доходи, куди їдуть члени сім'ї тощо.) по телефону, в соцмережах; не відкривати двері незнайомим. Треба продумувати поведінку на випадок екстремальної ситуації. Звичайна людина не має сильної мотивації дотримуватися заходів безпеки, вона не може зрозуміти їх причин і сенсу – тому домогтися дотримання правил важко. Людина часто активно чинить опір заходам безпеки, реагуючи на них як на обмеження свободи, може бачити в цьому примхи, тому частину інформації доведеться приховувати від близьких. Чітко розділяйте телефонні номери та електронну пошту на особисту та виробничу (потрібно остерігатися безконтрольного поширення номерів); не давайте нікому всіх номерів відразу – людина завжди буде їх перебирати, щоб додзвонитися, особливо це стосується дітей та людей похилого віку.

Молодий вчений з сільської місцевості обираючи професію вченого-психолога зустрічає у взаємодії з сім'єю цілу низку труднощів. 1) З батьківською сім'єю. З одного боку, батьки відчують задоволення, що син (донька) опанували складну професію, сподіваються, що соціальний статус підвищиться, тощо. Але з іншого боку, часто це розлучення з дитиною – переїзд в місто; не ясно як складуться там обставини життя. Робота в науці – яка вона? Часто сільський житель не може наочно побачити, як працює науковий інститут – кому-то в цьому сенсі пощастило і у них в населеному пункті працює дослідна станція вчених-аграріїв, або навіть філія кафедри або НДІ, але частіше за все стійкі уявлення про людей розумової праці будуються на основі досвіду спілкування з учителем, лікарем, бібліотекарем, клубним працівником. Але ці професії, при всій до них повазі, не дають повного уявлення про наукову або професорсько – викладацькою ро-

боту. Тому рідні відчують занепокоєння. 2) у власній родині. Тут акцент на побутових і організаційних складнощах на новому місці проживання (залежить ще і від партнера); також може проявитися культурна різниця з партнером або його батьками. У разі вченого-психолога може мати значення те, що в малих населених пунктах не завжди поширена практика психотерапії (наприклад через консервативні традиції), що не властиво великим містам; також в селах і селищах професійний практичний психолог часто переважно шкільний. Це іноді формує невірні професійні установки і стереотипи. Молодий вчений з міста начебто знаходиться в кращому становищі – і він, і його близькі можуть скласти уявлення про майбутню діяльність, і умови для реалізації форм когнітивної діяльності кращі (бібліотека, швидкий інтернет, близькість до органів влади, ВНЗ, НДІ, фондів та ін.), але тут можуть проявитися самозаспокоєність, пасивність, надія, що все вирішать родичі, друзі або особисті зв'язки сім'ї; або все владається само собою.

Економічні чинники грають важливу роль у сімейних відносинах. Зараз в суспільстві спостерігається істотне розшарування за матеріальною ознакою і постає питання, чи можна себе відчувати комфортно, спілкуючись з людьми різного достатку. Ситуація стає більш важливою якщо така людина – родич. Комфортніше коли достатки друзів і родичів приблизно рівнозначні. Через грошову нерівність проходять дуже і дуже рідкі стосунки. Багаті люди страждають від заздрості до них з боку бідних родичів, необгрунтованих звинувачень у несправедливому отриманні ними багатств; також ряд бідних сімей весь час розраховують на фінансову підтримку більш заможних родичів (при цьому ба-

гаті вважають, що ті роблять нераціональні витрати або живуть за їх рахунок не "по кишені"»), чим немало дратують «багатіїв». Часом багаті «пускають пил в очі» оточуючим, стають рабами брендів, включаються в гонку споживання. У поведінці з'являється зарозумілість і зазнайство, особливо дратує те, що оточуючі не відзначають їх успіхів не захоплюються ними. Є навіть теорія, що спілкуватися треба з багатими і успішними, тоді і в твоїй дім прийде достаток і успіх. Зрозуміло бідні і неуспішні в цю модель не вписуються. Але буває, що багатші відчують ніяковість по відношенню до тих, у кого дохід менший – за їжу, за одяг або прикраси і намагаються не вирізнитися. Табуїтованим в спілкуванні стає тема відпочинку і покупок, це нерідко ними сприймається як тактовність, але багато бідних сімей вважають таку практику додатковою образою. Є такі які визнають, що соромляться «бідних родичів», цураються їх. Але є і критики бідних, що акцентують увагу на їх нерозумних вчинках, лінощах та ін. Бідні родини часто схильні до заздрості в бік більш удачливих, висувають необґрунтовані закиди, в публічній поведінці такі сім'ї можуть, як прибіднятися, так і навпаки намагатися виглядати багатшим ніж є насправді, йдучи на великі жертви у вигляді економії на їжі та одязі. Бідні родини часто підозрюють своїх багатих родичів в прагненні їх принизити, трактуючи в цю сторону всяке необережне слово. Справедливості заради треба відзначити, що люди не розуміють один одного через бар'єри комунікації, оскільки часто схильні судити про інших на підставі власного досвіду. А якщо побут влаштований по-різному, то зрозуміти іншого дуже непросто, як правило, неможливо і дати ніяких слушних порад. Але часто люди цього не розуміють

і ображаються, коли їх не слухають. Особливо важким індикатором різниці доходів служить відвідування підприємств громадського харчування різного цінового рівня. Далі йдуть магазини, але різний рівень цін і якість товарів в них переживається простіше, оскільки покупки частіше роблять індивідуально. Індикатор наростаючого майнового розриву – неможливість робити взаємні (за ціною) подарунки (спочатку непропорційні за ціною подарунки з боку багатих дарувальників, потім припинення обміну подарунками). Також важливий індикатор – алкоголь, що подається на стіл під час бенкетів [10].

Деякі родичі залишають з бідними сім'ями тільки формальні зв'язки – дзвонять раз-два на рік, зустрічаються на похоронах тощо. Деякі переривають їх зовсім. Зазвичай приводом тут служить розбіжність тем розмов, взаємна нецікавість – коли один по кілька разів відпочиває за кордоном, а інший думає, як купити одяг дитині – складно таким людям знайти спільний знаменник.

На щастя існують і зворотні приклади, коли родичі допомагають один одному, і їх стосунки тактовні, і не сильно змінюються через «майновий розрив». У цьому випадку їм вдається зберегти спільність інтересів, які не обертаються навколо тематики споживання; також велике значення має досвід спільно пережитого. Часто допомагає переведення відносин на індивідуальний рівень, тобто парне спілкування без іншомайнового оточення. Дещо менший ефект дає поділ зустрічей родичів за майновою ознакою (ресторан для багатих, фуршет для бідних на квартирі). Часто здійснювана багатими спроба переконати бідних родичів, що їх достаток нібито мало відрізняється, справляє тимчасовий ефект, а потім веде до ще гірших відносин. Ді-

свий метод збереження відносин: запрошувати додому, а не в кафе і ресторани.

Психолог – представник гуманітарної спеціальності, яка не входить в категорію особливо високооплачуваних. У родині де переважає орієнтація суто на матеріальний достаток, при чому немає й глибинного розуміння роботи в психологічній установі, наявність в них науковця веде до конфліктів. Діяльність психолога нині широка і має багато особливостей. У разі психолога-дослідника – це напружена аналітична праця, часом на стику різних галузей знань: психології, філософії, соціології, медицини. На жаль, сьогодні оплата праці науковців далеко не на висоті – багато хто потрапляє в категорію бідних, частина в область середнього достатку. Багаті тут – це люди, які мають додатковий заробіток або яким допомагають багаті ж родичі. Багато змушені працювати на кількох роботах, тому приділяють сім'ї недостатній час. У них накопичується втома, дратівливість, що не сприяє позитивному сімейному клімату. Важка і праця професійного консультанта, який страждає від постійного психічного напруження і синдрому вигорання. Терапевт приймає кілька людей в день і

зобов'язаний розбиратися в їх проблемах і бідах, душевних травмах – це заважає приділяти увагу своїй родині, родичам. Частина родичів вельми далеких від психотерапії вважає, що ця праця легка і там платять гроші «ні за що». Але психотерапія – не бесіда за чашкою чаю, вона часто обумовлена емоційно-словесним опором клієнта, а з боку терапевта перенесенням на нього («невдоволення клієнтом»), який може викликати реакцію контрперенесення (протидія у відповідь) на терапевта. Уникати треба будь-яких консультацій родичів і близьких – це веде до змішання контекстів, подвійності ролей «терапевт» – «родич». Не передавайте конфіденційної інформації про досліджуваних, навіть взявши з рідних слово.

Висновки. Ми розглянули далеко не всі кризові явища в сім'ї як з загальних позицій, так і в прикладенні до деяких професійних обов'язків психолога, в тому рахунку спеціального. Благодійний сімейний клімат, поряд з кліматом професійним в трудовому колективі, організаційно-технічними заходами служить справі раціоналізації та безпеки психологічних досліджень і заходів.

Література:

1. Зацепин В.И. Молодая семья: социально-экономические, правовые, морально-психологические проблемы / В.И. Зацепин. – К., 1991. – 313 с.
2. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е.С. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 83–89.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
4. Кон И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон – М.: Академия, 2003. – 336 с.
5. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник / Л.М. Маценко. – К.: НАККіМ, 2011. – 293 с.
6. Семья. – Википедия – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Семья&oldid=9156374>.
7. Сысенко В.В. Молодежь вступает в брак / В.В. Сысенко. – М., 1986. – С. 79, 132.
8. Шапиро А.З. Психолого-гуманистические проблемы позитивности-негативности внутрисемейных отношений / А.З. Шапиро // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 45–46.
9. <http://www.ladygid.ru/krisis-semeynyh-otnosheniy/-8-opasnyh-simptomov-i-kak-ih-preodolet>.
10. <https://ja-sama-ru.livejournal.com/144293.html>.

Трушик А. А.

студентка

Навчально-наукового інституту іноземної філології

Житомирського державного університету

імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація: У статті розглянуто питання, що пов'язані із використанням відеоматеріалів у процесі навчання іноземної мови. Розкрито теоретичні та практичні аспекти використання відеофільмів на уроках іноземної мови та вимоги до їх демонстрування.

Анотация: В статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку. Раскрыты теоретические и практические аспекты использования видеофильмов на уроках иностранного языка и требования к их демонстрации.

Summary: The article deals with issues related to the use of video materials in the process of teaching a foreign language. The theoretical and practical aspects of the use of video films in foreign language lessons and the requirements for their demonstration are disclosed.

Постановка проблеми. Труднощі навчання іноземної мови, як правило, пов'язані з обмеженою можливістю спілкування з носіями мови і з мізерним використанням вмінь розмовної мови поза навчальним закладом. Сучасні освітні технології дозволяють розширити рамки традиційного заняття, частково вирішуючи проблему відсутності іншомовного комунікативного оточення.

Одним з продуктивних засобів розвитку іншомовної компетенції учнів на уроках іноземної мови є використання відеоматеріалів. Це можуть бути як навчальні відеокурси, так і художні, документальні фільми. Вони створюють реальне мовне середовище, дають можливість заглибитись в перегляд сюжету, та через вербальні та невербальні стимули допомогти пізнати іншомовну культуру спілкування. Звісно, мовленнєве середовище, створене за допомогою фільмів, поступається природному середовищу в кількісному відношенні. Але природне мовленнєве середовище – важко досяжна або недосяжна справа, а відеофільм може бути

застосований в будь-якому навчальному закладі.

Потенціал використання відеоматеріалів для комунікативного викладання іноземної мови очевидний. З усіх доступних технічних засобів відеоматеріали забезпечують найточніше відображення мови у користуванні, тому що вона вживається конкретними мовцями, тісно пов'язана з певною мовною ситуацією, а її комунікативна мета підсилюється цілим рядом візуальних закодованих немовних характеристик (пози, міміка, жести) [1, с. 31].

Однак, використання відеоматеріалів на уроках іноземної мови потребує високої методичної підготовки вчителя, розробленої системи вправ, освітньої мотивації учнів до такого заняття, без чого перегляд не буде мати навчального характеру. Використання відеоматеріалів в освітньому процесі не вважається новою технологією, але, на жаль, у навчанні іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах застосовується не систематично. Процес перегляду віде-

оматеріалів на уроках іноземної мови в основному залишається процесом пасивним. В кращому разі учні просто переглядають відеофільми без певної мети, і, можливо, запам'ятовують пару цікавих для них виразів. Тож дослідження особливостей використання відеоматеріалів у процесі навчання іноземної мови дуже актуальне на сьогоднішній час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання відео у навчанні іноземної мови вже має деяку історію. Дослідженням прийомів і методів використання відеоматеріалів при вивченні іноземних мов займалася значна кількість методистів і лінгвістів, зокрема, Барменкова О.І., Верисокін Ю.І., Ільченко З.Є., Кряхтунова О.В., Новіков О.В. Дослідження проблеми використання відеотехнологій у навчальному процесі можна знайти у роботах Петрушової Н.В., Федоренко Ю.П., Яхунова Т.О. Вчені відмічають, що використання навчально-методичних відеоматеріалів сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетенції, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу. Незважаючи на велику кількість літератури, присвяченої використанню відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови, однозначного методичного підходу до залучення відеоматеріалів у процес навчання досі не існує.

Мета статті: аналіз теоретичних і практичних аспектів використання відеоматеріалів у процесі навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом із зростанням інтересу до вивчення іноземних мов з'являється багато відеоматеріалів, які дають вчителям можливість використовувати їх у навчальному процесі. За думкою психологів саме використання аудіо- та відеоматеріалів у навчальному процесі

значно покращує кінцеві результати і значно більше спонукає учнів до комунікативної діяльності. Використовуючи фрагменти відеозаписів, ми спонукаємо до дії зорові та слухові центри людини, які, у свою чергу, впливають на процес засвоєння та запам'ятовування матеріалу. Робота з такими матеріалами на уроці урізноманітнює види діяльності учнів у процесі навчання іноземної мови.

Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови дозволяє постійно підтримувати в учнів жвавий інтерес до вивчення мови й уникнути тієї монотонності, що може іноді виникати на заняттях з усної практики за традиційною методикою, коли на вивчення однієї теми виділяється кілька занять, учням пропонується великий обсяг лексичного матеріалу (що може бути як перевагою, так і недоліком традиційного методу). Аудіо- та відеоматеріали роблять урок цікавим, підвищують рівень мотивації вивчення іноземної мови, дають можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови [2, с. 3].

У той же час, використання відеоматеріалів у методиці викладання іноземних мов, досі викликає безліч суперечок та сумнівів у доцільності їх використання. Деякі дослідники говорять про неабияку кількість проблем, що виникають як у вчителів, так і в учнів під час роботи з автентичними матеріалами [2, с. 107].

Так, використання відео для навчання аудіювання має позитивні й негативні аспекти. З одного боку, відеозапис, порівняно з аудіозаписом, має більш життєвий характер учні можуть не тільки почути, а й побачити мовців, їхню міміку й жести, а також одержати інформацію про широкий контекст місце дії, вік учасників і їх зовнішність. З іншого боку, всі ці фактори відволікають від власне мовлення: учень може захопитися кар-

тинкою, замість того щоб зосередитися на аудіюванні. Тому учні перед переглядом мають обов'язково одержати чітко сформульоване навчальне завдання.

Розглянемо можливі варіанти використання відеоматеріалів різного типу на заняттях з іноземної мови. Відеоматеріали, що використовуються у процесі навчання іноземної мови, можна розділити на наступні групи:

- постановочні навчальні ролики;
- музичні та рекламні відеокліпи;
- повнометражні художні фільми і телесеріали;
- додаткові матеріали, які супроводжують художні фільми на DVD, у тому числі рекламні трейлери;
- відеозаписи різних виступів;
- відеопрограми для вивчення окремих аспектів мови [4, с. 3].

Ефективність використання відео при навчанні мови залежить не тільки від точного визначення його місця в системі навчання, а й від того, наскільки раціонально організована структура відео-заняття, як погоджені навчальні можливості відео із завданнями навчання. Слід зазначити, що ні в якому разі перегляд відео не може проходити пасивно. Тому центральною фігурою під час перегляду на занятті є викладач, який має організувати активне сприйняття фільму та наступну комунікативну діяльність учнів.

Учителі іноземної мови, які прагнуть використовувати відеоматеріали на уроках мають звернути увагу на певні умови використання відеоматеріалів:

- з якою метою використовується матеріал – для загального або детального розуміння;
- яку функціональну мету виконує фільм на уроці для розвитку усної комунікації або створення письмового повідомлення, отримання країнознавчої інформації тощо;

– чи відповідає обраний матеріал навчальній програмі, рівню мовленнєвої складності;

– які форми роботи використовувати на уроці (індивідуальні, групові, парні) [3, с. 9].

Відеоматеріали слід підбирати відповідно до комунікативної компетенції учнів, їхнього віку, інтересів та потреб. Вони мають відображати сучасні реалії життя іноземномовного суспільства та бути цікавими для учнів.

У структурі уроку іноземної мови з використанням відеоматеріалів виділяють чотири етапи:

1. Підготовчий – етап попереднього знайомства з відеофільмом (попередження можливих мовних та лінгвокраєзнавчих труднощів).

2. Сприйняття відеофільму – розвиток вмінь сприйняття інформації.

3. Контроль розуміння основного змісту.

4. Розвиток мовленнєвих навичок та вмінь усного мовлення [2, с. 108].

На підготовчому етапі необхідно усунути можливі труднощі сприйняття тексту і підготувати їх до успішного виконання завдань. Вчитель може коротко передати основний сюжет відеофрагменту, пояснивши таким чином те, що учні побачать на екрані. Що стосується типів завдань, які можна використати на даному етапі, то це завдання на узагальнення раніше отриманих знань з даної теми, читання вголос та переклад нових слів (специфічних термінів та аббревіатур) та їх подальше роз'яснення, питання на правильність або хибність деяких тверджень, коментування нових граматичних явищ.

Мета другого етапу учні мають з'ясувати зміст відео, відбувається активізація мовленнєвої діяльності, подальший розвиток мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій учнів з

урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування. Типи завдань другого етапу мають бути націлені на пошук, аналіз, фіксацію та трансформацію певного мовного матеріалу, а саме, лексики, граматики та фонетики.

На етапі контролю розуміння основного змісту учні отримують завдання, які пов'язані з відеоінформацією, мовною інформацією, сюжетом та героями фільму. Вчитель може запитати учнів про характер взаємовідносин між персонажами та їх зовнішній вигляд, або попросити розповісти про час та місце подій з переглянутого відеофільму, описати головних героїв, виділити з сюжету певну сцену і детально її описати; виділити головну проблему фільму і порівняти її з власною життєвою ситуацією тощо.

Ціль четвертого етапу розвиток мовленнєвих навичок та вмінь усного мовлення. На цьому етапі важливо розвивати вміння монологічного та діалогічного мовлення. Це досягається шляхом деяких методичних прийомів, наприклад, програвання лише звукової частини відеоматеріалу без представлення відео опори (просто кажучи, звичайне аудіювання).

Іншим прийомом, який можна використати, є зупинка відео матеріалу час від часу. Таким чином вчитель може попросити учнів висловити їх припущення про подальший хід подій (метод встановлення логіко-сміслових зв'язків почутого та їх розвиток). Також, можна, навпаки, вимикати аудіо доріжку і представляти учням лише відео опору. Це робиться для розвитку вмінь саме діалогічного мовлення. Завданням для учнів, у цьому випадку, буде спробувати відтворити діалог з побаченого відео фрагменту базуючись лише на таких елементах мовної ситуації, як: місце та час події, партнери по діалогу та їх невербальна поведінка.

Скільки ж часу слід приділяти перегляду відео на уроці? Це залежить від мети використання відеоматеріалів. Не слід забувати, що перегляд відеофільму не є самоціллю, а лише один з ефективних засобів спілкування для практичного опанування іноземної мови. Якщо говорити про загальні тенденції, то в сучасній методиці викладання іноземних мов спостерігається тенденція скорочення часу перегляду відеозапису з 30 хвилин до уривків тривалістю 3–5 хвилин, які забезпечують достатній матеріал для адекватного розуміння та використання в мовленні, стимулюючи висловлювання учнів з опорою на запропоновану у відеозапису ситуацію.

Перегляд епізоду відеофільму можна використовувати на таких етапах уроку, як актуалізація опорних знань, закріплення та осмислення нового матеріалу. У будь-якому випадку зміст відеоматеріалів має відповідати безпосередньо темі уроку, бути пов'язаним з нею [5].

Скільки разів переглядати відеозапис? На старшому етапі завдання може виконуватися після 1-2 переглядів. Але кожен перегляд має бути цілеспрямованим. Такий підхід потребує від учителя як певних вмінь роботи з відеофільмами, так і наявності методичних розробок, роздаткового матеріалу. Не варто сподіватися, що без спланованої ролі вчителя та грамотної системи спеціально розроблених вправ мовленнєві навички і вміння учнів сформується самі собою. Так, при роботі з відеоматеріалами, пропонується використовувати такий тип завдань, як встановлення міжкультурних співставлень та розрізень. Тут вчителю важливо пам'ятати, про те, що до того, щоб вміння порівнювати та співставляти культурознавчо-марковану інформацію сформувалися, необхідно продумувати систему опор, які будуть направляти

учнів на фіксування та інтерпретацію потрібної інформації.

Отже, використання відеофільмів не має стати самоціллю, а має бути пов'язано з дидактичними принципами і загальною методикою всього курсу навчання іноземної мови. Впровадження в навчальний процес автентичних відеоматеріалів зовсім не виключає традиційні методи навчання, а гармонійно сполучається з ними на всіх етапах навчання. Використання відеоматеріалів у процесі навчання іноземної мови дозволяє не тільки багаторазово підвищити ефективність навчання, але і стимулювати учнів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови.

Висновок. Відео є дуже ефективним засобом у процесі формування комунікативної культури учнів, оскільки відеоматеріали не тільки демонструють їм живе мовлення носіїв мови, але і занурюють учнів у ситуацію, у якій вони озна-

йомлюються з мовою жестів, міміки, стилем взаємовідносин та реаліями країни, мова якої вивчається. Відео на уроках іноземної мови демонструє мовлення у живому контексті, пов'язує заняття з реальним світом. Крім того, відео може допомогти подолати культурний бар'єр у вивченні іноземної мови, що вивчається. Сучасна методика висуває певні вимоги та умови щодо використання відеоматеріалів в освітньому середовищі. Врахування методичних особливостей використання відеоматеріалів у процесі навчання іноземної мови сприятиме розвитку комунікативної компетенції учнів.

Використовуючи на заняттях відеоматеріали, вчитель може покращити процес сприйняття інформації в учнів і тим самим поліпшити результати в навчанні. Подальше впровадження відеоматеріалів в процес навчання є перспективним. Результати дослідження можуть бути корисними вчителям загальноосвітніх закладів.

Література:

1. Верисокін Ю.І. Відеофільм як засіб підвищення мотивації учнів // Іноземна мова в школі. – 2003. – № 5-6. – С. 31-34.
2. Гур'єва О.В. Використання відеофрагментів як автентичного матеріалу в межах комунікативного підходу / О.В. Гур'єва // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 9. – С. 107-110.
3. Криклива О.М. Використання відео на уроках німецької мови / О.М. Криклива // Німецька мова в школі. – 2013. – № 9. – С. 9-11.
4. Петрушова Н.В. Формування комунікативної компетенції студентів і старшокласників шляхом використання у процесі навчання відеоматеріалів / Н.В. Петрушова // Постметодика. – 2013. – № 4. – С. 2-5.
5. Федоренко Ю. П. Доцільність і особливості використання аудіо і відеоматеріалів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Philologia/29839.doc.htm.

Харцій О. М.

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Харківської державної академії культури*

Перевозна Т. О.

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Харківської державної академії культури*

Віденєв І. О.

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Харківської державної академії культури*

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ КЕРІВНИКІВ

Анотація: Дана стаття присвячена дослідженню якостей у майбутніх менеджерів організації. Визначено шляхи оптимізації підготовки студентів-менеджерів до управлінської діяльності. У процесі дослідження виявлено значний масив рис особистості і якостей, якими повинен володіти сучасний ефективний керівник, визначено специфіку прояву творчого і управлінського потенціалу. Проведення тренінгових вправ свідчить про значну ефективність такого виду занять для формування необхідних майбутнім фахівцям практичних комунікативних умінь, розвитку пізнавальних інтересів і творчого підходу до справи.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию качеств у будущих менеджеров организации. Определены пути оптимизации подготовки студентов-менеджеров к управленческой деятельности. В процессе исследования выявлено значительный массив черт личности и качеств, которыми должен обладать современный эффективный руководитель, определена специфика проявления творческого и управленческого потенциала. Проведение тренинговых упражнений свидетельствует о значительной эффективности такого вида занятий для формирования необходимых будущим специалистам практических коммуникативных умений, развития познавательных интересов и творческого подхода к делу.

Summary: The article is devoted to research qualities at the future managers of the organization. Ways of optimization of preparation of students-managers to administrative activity are certain. The study revealed a significant array of traits and qualities that should have a modern effective leader, defines the specific manifestation of creative and managerial potential. Carrying out training exercises testifies to the great efficiency of this type of studies necessary for the formation of future specialists with practical communication skills, cognitive development interests and creative approach to business.

Постановка проблеми: Трансформаційні процеси, які відбуваються сьогодні в Україні, вимагають від менеджерів своєчасного і осмисленого запровадження нововведень в організаціях. Тому питання психологічних засад організації процесу підготовки менеджерів сучасних організацій, передусім, спроможних до конкурентоздатності та запровадження інноваційних технологій у свою діяльність є нагальним.

Сучасне суспільство вже не задовольняє фахівець, що володіє солідним багажем знань, але вміє працювати тільки за зразком. Однією з головних цінностей людини стає цілеспрямована активність особистості.

Проблема виховання ефективного керівника була неодноразово предметом дослідження багатьох науковців, проте особливо на переломних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, вона набуває особливої актуальності.

Аналіз основних джерел: Чимало наукових праць присвячено питанням, де звертається увага на потребу розробки та запровадження оригінальних технологій навчання (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна та ін.). Аналіз літератури свідчить, що окремі аспекти діяльності менеджера в сучасних організаціях відображено в працях В.С. Агапова, О.І. Бондарчук, В.Й. Бочелюка, І.В. Ващенко, О.В. Винославської, А.О. Деркача, Л.М. Карамушки, Г.В. Ложкіна, В.В. Третяченко та ін. Чимало досліджень присвячено висвітленню особистісних і професійних здібностей менеджерів (В.А. Денисов, О.С. Ковальчук, О.В. Морозов, Л.М. Мітіна, Л.Е. Орбан-Лембрик, Н.А. Побірченко, В.Д. Шадріков, В.М. Шепель, Г.М. Щокін, Дж. Ягер та ін.). Досліджені взаємозв'язки між професіоналізмом педагогів і підвищенням професійної майстерності (І.А. Зязюн, В.Г. Кремінь, Н.Г. Нічкало, Н.А. Побірченко, Т.Я. Сорочан, А.І. Савенков, В.А. Семиченко).

Не пройшов повз уваги науковців аналіз теорій управлінських якостей (Р.Л. Кричевський, Л.Д. Кудряшова, В.І. Лебедев тощо), загальних засад теорії управління в освітянській діяльності (Л.М. Карамушка, Л.Е. Орбан-Лембрик, Ю.М. Швалб тощо). Зазначені дослідження є досить вагомим внеском в психологічну теорію.

Мета дослідження: виявити шляхи оптимізації підготовки конкурентоздатних керівників.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні задачі: оцінити рівень управлінського потенціалу студентів-менеджерів; розробити методи формування та розвитку якостей ефективного управління.

Виклад основного матеріалу: Управлінська діяльність – це складне соціально-економічне явище, яке відображається практично на всіх сторонах

суспільного життя. Існує велика кількість праць з теорії організації та управління. В центрі стратегії управління, яка забезпечує високу ефективність виробництва, повинна знаходитися людина, як найбільша цінність фірми, організації. На основі цієї концепції система управління повинна бути спрямована на розвиток різноманітних особливостей робітників з ціллю їх використання в процесі виробництва. Однією з умов підвищення ефективності діяльності організації є пошук шляхів активізації діяльності персоналу, врахування його соціально-психологічних особливостей, творчих здібностей та вибір вірної стратегії управління.

Управляти ефективно означає вести до успіху інших, розуміючи під успіхом реалізовану мету. Якісне управління має забезпечити можливості для розвитку творчої особистості. Керівники повинні бути здатними творчо розв'язувати завдання, поставлені ринковими умовами діяльності.

Розвиток суспільства вимагає підготовки молодих фахівців, що володіють не тільки солідним багажем знань, а вміють працювати творчо. У майбутніх спеціалістів необхідно виховувати готовність до сприйняття нового і незвичайного, прагнення використовувати і упроваджувати творчі досягнення інших людей, будити самостійність і талант, завзятість і віру у свої сили.

Наші дослідження були спрямовані на виявлення основних якостей, необхідних майбутнім керівникам. Було досліджено дві групи студентів.

Під час дослідження рівня мотивації до успіху було виявлено, що 28% досліджуваних мають низький рівень мотивації. Результати цього дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають перевагу

середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають перевагу малому чи надто завеликому рівню ризику.

Аналіз міри готовності до ризику показав, що високий рівень мають 27% досліджуваних. Отже, висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникнення невдач (захистом). Готовність до ризику достовірно пов'язана прямо пропорційно з числом допущених помилок, в умовах групи готовність до ризику проявляється сильніше, ніж до дій наодинці, і залежить від групових очікувань.

Також ми досліджували комунікативні та організаторські якості студентів.

Було визначено рівні сформованості комунікативних та організаторських схильностей: високий організаторський рівень у 45%, середній у 38%, а низький у 17% досліджуваних. Комунікативність високого рівня виявили 45% студентів, середнього рівня – 36% студентів, низького рівня – 19% студентів.

У нашому дослідженні ми виявили зв'язок між показником психологічного статусу студента і його ставленням до суспільної роботи та роллю, яку студент виконує в масових заходах. З'ясувалося, що студенти з високим психологічним статусом частіше виступають у ролі організаторів заходів, більш авторитетні у науково-дослідній і суспільній діяльності, ніж студенти з низьким психологічним статусом. Студенти з високою успішністю посідають провідне місце в системі міжособистісних взаємин у групі.

Для активізації якостей майбутніх керівників ми запропонували проведення психотренінгів, які спрямовані на поліпшення ділових стосунків. Психотренінг – це навчальна технологія, орієнтована на використання активних форм, видів групової роботи для формування та розвитку компетентності у спілкуванні, твор-

чого підходу до взаємодії. Даний вид занять проводиться в малих групах (8-16 чоловік). Ефективність тренінгової вправи багато в чому залежить від чіткості, ясності, лаконічності інструкції, що повинна містити достатню та необхідну інформацію.

Спираючись на тренінгову методику Барко В.І., ми розробили ряд тренінгових вправ з підготовки студентів до управлінської діяльності.

До цього типу тренінгових вправ відносяться вправи, у ході яких учасники тренінгу здобувають досвід, що дозволяє рухатися до мети тренінгу. Крім того, ці вправи дають можливість розвитку тих чи інших прийомів, способів спілкування, елементів поведінки, що надалі можуть бути включені у цілісну дію. До роботи були включені вправи за темами:

- встановлення контакту у спілкуванні; розуміння свого стану і його презентація, а також розуміння стану інших людей, співпереживання;
- передача і прийом інформації;
- вміння слухати, що означає вміння сприймати іншу людину цілком, у всіх її вербальних і невербальних проявах; уловлювати підтекст, зміст її висловлювань, а також сприймати свої реакції, які виникають у відповідь на те, що говорить людина.

Проведення таких вправ свідчить про значну ефективність тренінгового виду занять для формування необхідних управлінським практичним комунікативних умінь, розвитку пізнавальних інтересів і творчого підходу до справи.

Ефективний керівник повинний творчо підходити до організації своєї діяльності, уміти використовувати нові технології в управлінні, володіти різними формами влади, знати методи психологічного впливу і правильно їх використовувати.

Після проходження такого тренінгу учасники починають більш чітко усвідомлювати свої позитивні і негативні сторони, перестають шукати в інших людей негативні риси, задумуватися над тим, чого вони не вміють, навчаються слухати і розуміти людей, перестають боятися за свій авторитет, потроху відходять від сухості у відносинах, засвоюють більш дружній тон спілкування, навчаються приймати рішення більш твердо і проводити його в життя.

Нами виявлено, що проведення таких тренінгів та завдань розвиває риси креативності у спілкуванні, прийнятті рішень, дає можливість виявляти ефективний підхід до управлінської діяльності у майбутніх менеджерів організації.

Можна зробити висновок про те, що використані нами тренінгові вправи з формування особистісних якостей у майбутніх менеджерів реально сприяли підвищенню рівня психологічної підготовки майбутніх фахівців з означеної проблеми.

Для досягнення високих і якісних результатів трудової діяльності перед нашим суспільством ставиться задача цілеспрямованого формування особистості, здатної до свідомої творчої участі в ефективній діяльності суспільства. Ця задача реалізується системою цілеспрямованого виховання, впливу на конкретні особистості, використання індивідуального підходу.

Висновки: 1. Під час дослідження поглиблено уявлення про психологічні засади прояву якостей у майбутніх фахівців, до яких відносяться: загальна динамічність психічних процесів; домінування пізнавальних інтересів; допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку й розв'язання проблем; створення асоціативних масивів, швидке засвоєння нової інформації; нахили до постійних порівнянь, співставлень, від-

бору; творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання; нахили до зміни варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.; виявлення інтуїції; здібності до вироблення власних стратегій та тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуках виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

2. У студентів-досліджуваних виявлено різний рівень інтелекту: різну швидкість мислення, наполегливості, самоконтролю. Виявлено протиріччя між сучасними вимогами до кваліфікації молодих спеціалістів та фактичним рівнем їхньої підготовки; між постійним зростанням обсягу знань і низьким творчим рівнем студентів.

3. Виявлено, що при оптимальних умовах організації навчання закономірно забезпечується продуктивно-утворюючий результат навчання й самовиховання, що сприяє реалізації творчого потенціалу та самоактуалізації індивідуальності особистості.

4. З'ясовано, що потенціал управління виявляється у здатності особистості ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, підходити до вирішення конкретної справи нестандартно, самостійно, оптимально.

5. Емпіричне дослідження виявило, що психологічними чинниками, які впливають на оптимізацію підготовки студентів до управлінської діяльності, є наступні: індивідуальні властивості особистості, комунікативні характеристики групи, особливості організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та ін.

6. В процесі роботи виявлено необхідність використання передових освітніх технологій і методик підготовки майбутніх фахівців. Розроблено систему психологічних тренінгових завдань та рекомендацій для цілеспрямованого формування особистості управління.

Література:

1. Авдеев В.В. Управление персоналом. Технология формирования команды: Учеб. пособие. / В.В. Авдеев – М.: Наука, 2002. – 312 с.
2. Аверин В.А. Психология личности. / А.В. Аверин – СПб.: Питер, 2001. – 280 с.
3. Карамушка Л.М. Психология управління: Навч. посіб./ Л.М. Карамушка – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
4. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: Учебник. / А.Я. Кибанов / – М.: РАН, 2002. – 375 с.

Шевчук С. В.

студентка

Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ

Анотація: У статті розглядається підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації педагогічної взаємодії з агресивними дітьми. Проведений аналіз загальних структурних та функціональних основ готовності до педагогічної діяльності дає можливість підійти до вивчення та узагальнення необхідних компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з агресивними молодшими школярами і побудови відповідної теоретичної моделі.

Аннотация: В статье рассматривается подготовка будущего учителя начальной школы к организации педагогического взаимодействия с агрессивными детьми. Проведенный анализ общих структурных и функциональных основ готовности к педагогической деятельности дает возможность подойти к изучению и обобщению необходимых компонентов готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с агрессивными младшими школьниками и построения соответствующей теоретической модели.

Summary: The article considers the preparation of the future primary school teacher to organize pedagogical interaction with aggressive children. The analysis of the general structural and functional bases of readiness for pedagogical activity makes it possible to approach the study and generalization of the necessary components of the future teacher's readiness for pedagogical interaction with aggressive younger schoolchildren and the construction of an appropriate theoretical model.

У сучасних умовах розвитку педагогічної науки у число найбільш пріоритетних виходить проблема освіти і виховання вчителів нової формації, що зумовлено загальноосвітніми тенденціями до зміни основної парадигми освіти, створення особистісно-орієнтованої педагогіки.

Дитинство в психологічній науці визначають як основу в формуванні людської особистості, коли своєчасне створення належних умов, правильна організація життя та виховання будуть запорукою повноцінного розвитку здорової від народження дитини. Підтримка і всебічний розвиток якостей, специфічних для дошкільного віку, надзвичайно важливі, оскільки унікальні умови більше не повторяться, і набуте в цей період буде важко або й неможливо надолужити. Любов до дитини, її визнання та без-

умовне прийняття, тобто задоволення базової людської потреби, є необхідною умовою комфортного самопочуття дитини, формування її активності та самостійності.

Зростання агресивних тенденцій, поширення насильства і жорстокості, що відзначаються в дитячому середовищі, викликають заклопотаність педагогів і батьків. Особливе занепокоєння викликає культ насильства на екрані, демонстрація моделей агресивної поведінки в засобах масової інформації, а також захопленість сучасних дітей відео і комп'ютерними іграми агресивного змісту.

З проблемою агресивної поведінки дітей, так чи інакше, стикаються батьки, педагоги, психологи. Необхідність надання психологічної допомоги агресивним дітям призводить до того, що особливу

значимість набувають дослідження, присвячені витоків агресивності та її корекції. Оскільки найбільш важлива корекція агресивності на ранніх етапах онтогенезу, в період, коли закладаються основні особистісні характеристики, то особливо актуально вивчення проблеми корекції агресивності у дітей молодшого шкільного віку та умов її ефективності.

Аналіз досліджень згаданих зарубіжних фахівців та вітчизняних (Н. В. Алікіної, В. Рахмаштаєвої, Н. Д. Левітова, О. Б. Бовть, О. В. Степанова, І. Фурманова) показує, що людська агресивність належить до класу явищ, які можна вивчити спільними зусиллями цілого ряду наукових дисциплін.

Наявність агресії в поведінці дитини завжди створює великі труднощі під час спілкування, проте не можна оцінювати агресивні тенденції лише як негативні. Агресія може як зростати на фоні підвищення активності дитини, так і спадати. Вона може ситуативно проявлятися у всіх дітей, і це не завжди свідчить про якість порушення щодо особистісної сфери дитини. Так, агресія може допомагати дитині розвивати дух ініціативи. Що правда, вона гдатна також спровокувати замкнутість і ворожість.

Аналіз наукової літератури свідчить, що «агресію» протягом минулих століть обгрунтовано вивчали представники провідних наукових течій та напрямків. Так, одними з перших є психоаналітики (З. Фройд, Е. Фромм, О. Кернберг та ін.), котрі взяли за основу інстинктивну поведінку людини й надавали «агресії» вигляд захисної реакції, яка, на їх думку, формувалась у результаті нереалізованих сексуальних прагнень та бажання смерті. Звісно, це призводило особистість до таких симптомів, як: злоба, ненависть, деструктивність, і в майбутньому спонукало до різноманітних руйнувань [2].

Більшість учених трактує це поняття так: "агресія" - це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті [6], або ж «агресія» - це одна із форм активності, що може мати як позитивне, так і негативне вираження. Поступово поруч із поняттям "агресія" почало розвиватися поняття "агресивності", яке особливо чіткості набуло завдяки науковим дослідженням представників еволюційного підходу. В сучасній психології вітчизняні науковці (Т. Кириленко) розглядають його як своєрідну властивість особистості, яка проявляється в певних емоційних реакціях гніву, шості, демонстрації іншим переваги в силі [3, с. 238].

Результати проведеного теоретичного дослідження причин виникнення агресії в дітей дозволили узагальнити, систематизувати їх і поділити на: біологічні та соціальні.

До біологічних причин нами були віднесені ті захворювання, які зумовлюють слабкість усіх нервово-психічних процесів, дисбаланс між процесами збудження й гальмування.

До соціальних причин виникнення агресій нами були віднесені ті, які є результатом засвоєння дітьми негативного досвіду з навколишнього середовища дорослих, що викликає в них агресію наростання, яка реалізується під час взаємодії з тими людьми, котрі їх оточують.

Для того, щоб агресивність дітей не впливала на освітній процес, не заважала іншим, вчитель повинен бути підготовлений до педагогічної взаємодії із агресивними дітьми. Далі у нашій статті буде розглянуто те, які якості вчителю потрібно мати для взаємодії з агресивними учнями і яка система професійної і психологічної готовності.

Вчені зазначають, що готовність до того чи іншого виду діяльності – це ці-

леспрямований прояв особистості, який включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, звички, уміння, установки. Вона досягається у процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності, професії [6].

Професійна готовність визначається як складне особистісне утворення, багатопланову та багаторівневу систему якостей, якостей та станів, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єктові більш-менш успішно здійснювати діяльність. У структурі професійної готовності вона розрізняє:

- мотиваційний компонент (професійно значимі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності);

- орієнтаційно-пізнавально-оцінний компонент (знання та уявлення про зміст професії та вимоги до професійних ролей, засоби вирішення професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості);

- емоційно-вольовий компонент (почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків);

- операційно-діючий компонент (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь та звичок, адаптація до вимог професійних ролей та умов діяльності);

- наставницько-поведінковий компонент (настрій на доброякісну роботу) [5, с. 15].

С.Д. Максименко, О.М. Пелех визначають психологічну готовність як істотну передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно

використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свій спосіб дій під час появи непередбачених перешкод [6].

На мій погляд, поняття та структура професійної готовності, запропоновані А.К. Марковою, є найбільш повними та об'єднують уявлення про готовність багатьох авторів, ідеї яких було проаналізовано вище.

Професійна готовність, за А.К. Марковою, включає такі складові:

- професійні психологічні та педагогічні знання;

- професійні педагогічні уміння;

- професійні психологічні позиції та установки вчителя;

- особистісні особливості, що забезпечують опанування професійними знаннями та уміннями [4, с. 48].

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

Проведений аналіз загальних структурних та функціональних основ готовності до педагогічної діяльності дає можливість підійти до вивчення та узагальнення необхідних компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з агресивними молодших школярів і побудови відповідної теоретичної моделі.

Література:

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О.А. Атемасова. – Х. : Ранок, 2010. – 176 с.
2. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности / О. Кернберг. – М. : Класс, 1998. – 126 с.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості ; навч. посібник / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
4. Кірейчев А.В. Формування психологічної готовності майбутніх вчителів початкових класів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності: Дис.. канд псих. наук: 19.00.05 / РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» / А.В. Кірейчев. – Ялта, 2008. – 338 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Знание, 1990. – 105 с.
6. Максименко С.Д. Специалиста нужно моделировать / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Родная школа. – 1994. – № 3–4. – С. 45.
7. Молдованова А.О. Психологічні засади запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів: Дис. канд. психол. наук.: 19.00.07 / Південноукраїнський педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського/ А.О. Молдованова. – Одеса., 2013. – 260 с.
8. Управління гнівом : навч.-метод. посіб. з програми / авт. упор.: О.Ю. Кальчева, О.К. Місяк. – К. : [б. в.], 2016. – 67 с.

Яковлева Н. Ю.

*аспірант кафедри загальної і медичної психології та педагогіки
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця МОЗ України,
аспірант лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

АГОРАФОБИЯ У МІЖНАРОДНОМУ ФОРМАТІ DSM-V У ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ В ЇХНЬОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ

Анотація: Статтю присвячено дослідженню особливостей перебігу, поширеності та домінуючим ознакам агорафобії (Аг) у людей з порушенням слуху на прикладі отосклерозу. Зазначено, що нова міжнародна класифікація психічних розладів DSM-V, опублікована Американською психіатричною асоціацією (2013-2018 р.р.), представляє користувачеві низку змін, покликану полегшити діагностику Аг у людей з вадами слуху. Вчасна психодіагностика Аг та використання індивідуального підходу до осіб з порушенням слуху у вигляді психокорекційних методик когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) прискорює процес лікування такого соматичного захворювання, як отосклероз, та запобігає розвитку й загостренню виявлених тризовжних симптомів, які провокують виникнення Аг. В нашій роботі ми розглянемо агорафобію, яка достатньо часто зустрічається серед пацієнтів на отосклероз.

Аннотация: Статья посвящена исследованию особенностей протекания, распространенности и доминирующим признакам агорафобии (Аг) в формате DSM-V у людей с нарушением слуха на примере отосклероза. Отмечено, что новая международная классификация психических расстройств DSM-V, опубликованная Американской психиатрической ассоциацией (2013-2018 г.г.), представляет пользователю ряд изменений, призванных облегчить диагностику Аг у людей с нарушением слуха. Своевременная психодиагностика Аг и использование индивидуального подхода к людям с нарушением слуха в виде психокоррекционных методик когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) ускоряет процесс лечения такого соматического заболевания, как отосклероз, и предотвращает развитие и обострение выявленных тревожных симптомов, которые способствуют возникновению Аг. В нашей работе мы рассмотрим агорафобию, которая чаще всего встречается среди пациентов с отосклерозом.

Summary: The article deals with the course, incidence symptoms of agoraphobia (Ag), according to DSM-V, in people with hearing impairment exemplified by the otosclerosis. It is noted that the category of agoraphobia (Ag) is certainly convenient for professional use, it is one of the most successful formats of ICD-10 and DSM-V-TR. Published in May 2013 by the American Psychiatric Association, a new classification of mental disorders - DSM-V, presents the user with a number of changes designed to facilitate of the diagnosis of agoraphobia (Ag) in the people with hearing impairment. The timely psychodiagnosis of Ag and the use of an individual approach to hearing impaired people in the form of psycho-correction techniques for cognitive-behavioral therapy (CBT), accelerates the process of treating such a major somatic disease as otosclerosis, and prevents the development and exacerbation of detected anxiety symptoms that provoke the onset of Ag. In our work, we will consider the agoraphobia that is most commonly encountered among patients with otosclerosis.

Постановка проблеми. Матеріали масових соціологічних досліджень населення України свідчать про те, що число людей з соціально-неадекватним слухом становить від 0,65% до 2% осіб. Порушення слуху у людей сприяє розвитку агорафобії (Аг) [1; 3]. Вчасна психодіагностика Аг та використання індивідуального підходу до таких працівників у вигляді психокорекційних методик когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) прискорює процес лікування та

запобігає розвитку та загостренню виявлених тривожних симптомів [4; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що ступінь впливу агорафобії визначається змінами, особливо обмеженнями, які спричиняє Аг хворим на отосклероз, а саме: зниженнями функціональних можливостей організму та працездатності, психічними реакціями та психогеніями, зміною соціального статусу, сімейним функціонуванням в аспекті перерозподілу ролей та обов'язків [2].

На думку D. Cornacchio, агорафобія пов'язана зі зменшенням повсякденної діяльності у пацієнтів та корелює з іншими серйозними формами психопатології. Як стверджує автор, враховуючи, що більш ранній початок психопатології пов'язан з більш важкою симптоматикою і погіршенням протягом усього життя, вкрай важливо раннє лікування агорафобії на ранній стадії [6]. Точна оцінка є першим кроком ефективного втручання і повинна здійснюватися в контексті дійсної та надійної системи класифікації [7].

H. U. Wittchen, який досліджував поширеність, симптоми, стабільність, і відносини між агорафобією, панічними атаками, панічним розладом, показує, що тимчасовий первинний ПР виявив ризик для подальшого розвитку агорафобії, а первинна агорафобія виявила ризик для подальшого розвитку ПР [10].

Американський психіатр O. Atami розглядає агорафобію як вторину відповідь на панічний розлад і виступає за центральну роль панічних атак як етіопатогенний фактор у розвитку агорафобії. Автор стверджує, що існує зв'язок між панічним розладом і агорафобією та виступає за центральну роль панічних атак як етіопатогенний фактор у розвитку агорафобії [8].

Агорафобія в дослідженнях R. Kessler визначається як тривога щодо двох або більше ситуацій, які повинні були включати «прибування в натовпі, ходіння в громадські місця, подорожування самотійно або далеко від дому», пов'язана зі страхом панічної атаки та страхом, що може бути неможливо втекти. Так R. Kessler використав класифікацію панічної атаки в коморбідності з агорафобією для визначення чотирьох підгруп для порівняльного аналізу: панічна атака без панічного розладу і без агорафобії (тільки ПА), панічна атака з панічним розладом, але з агорафобією (ПА-Аг), панічний розлад без агорафобії (тільки ПР) і панічний розлад з агорафобією (ПР-Аг) [9].

G. A. Fava стверджує, що панічний розлад з агорафобією і агорафобія без панічного розладу мають майже однакову поширеність (4,5%), але відрізнявся деякими закономірностями соматизації. Агорафобія без панічних атак пов'язана з запереченням хвороби, стійкою соматизацією та деморалізацією. Зі слів G. A. Fava отримані дані свідчать про те, що тривожні розлади є загальними для таких соматичних захворювань, та передбачається, що для хворих на отосклероз з порушенням слуху. Автор стверджує, що тривожні розлади пов'язані з декількома типами психосоматичних симптомів. Результати дослідження вказали на те, що тривожні розлади мають важливі клінічні наслідки при діагностуванні соматичних захворювань [11].

Формулювання цілей статті. Виявити особливості перебігу, поширеність та домінуючі ознаки агорафобії (Аг) у форматі DSM-V у людей з порушенням слуху на прикладі отосклерозу.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових резуль-

татів. Точні причини агорафобії на сьогодні досі невідомі. Ряд фахівців вважають, що причиною агорафобії є первинно сформована панічна атака, яка далі переходить в тривожний розлад [2]. Панічною атакою називають раптовий болісний напад страху й тривоги. У цей момент пацієнта долають думки про катастрофу, що насувається, близькості смерті або про неминуче лихо. Одного разу виникнувши, вони повторюються знову й знову з новою силою. Подібні атаки сковують емоційно-вольову сферу пацієнта. Йому стає страшно виходити з дому, з'являтися в людних місцях [3; 8]. Таким чином, панічна атака сприяє подальшій соціофобії та ізолюванню пацієнта. Інші ж фахівці вважають, що розвиток хвороби відбувається навпаки – спочатку виникає боязнь відкритого простору, а потім формуються панічні атаки. І ті, і інші відзначають прямий взаємозв'язок між агорафобією та панікою. Однак, що є причиною іншого досі невідомо. Так чи інакше, ці два феномени тісно пов'язані між собою, а панічна атака є основним проявом агорафобії [1; 3].

У той же час існує ряд пускових механізмів та чинників, які сприяють розвитку цього захворювання.

Фактори розвитку агорафобії: генетичні фактори; конституціональні чинники; стреси та травмуючі ситуації; наявність вже будь-якого тривожного розладу; акцентуований тип особистості [1; 2; 4; 5].

Генетичні чинники. В першу чергу, це генетичні передумови і фактори середовища. Участь генетичних факторів доводять численні дослідження, які показали, що обтяженість сімейного анамнезу в плані агорафобії становить понад 50 відсотків. Якщо ж в родині спостерігалися вже випадки агорафобії, то ризик

розвитку її для дитини становить від 30 до 50 відсотків. У той же час при оцінюванні ризиків завжди необхідно враховувати й інші фактори.

Найбільше значення має навколишнє оточення та середовище, де росте дитина. Так, якщо в сім'ї або в іншому соціальному оточенні спостерігається постійна напружена обстановка, яка виснажує нервову систему дитини, то ризик розвитку цього неврозу максимальний.

Конституціональні чинники. Ще одним важливим фактором у розвитку виступає конституціональна особливість індивідуума. Конституцією людини називається сукупність особливостей організму. В даному випадку мова йде про сукупність рис особистості, характеру та темпераменту (тобто психологічна конституція). Так, кожній людині притаманні певні риси характеру, які характеризують її як особистість. Під впливом факторів середовища та спадкової схильності відбувається декомпенсація цих рис. Це означає, що один і той же фактор стресу по-різному впливатиме на людину. Якщо у людини є схильність до ізоляції або підвищена тривожність, то ризик розвитку агорафобії під впливом певних факторів у неї набагато вище. Люди, які опинилися одночасно в одних й тих же катаклізмах, по-різному будуть реагувати на цю ситуацію. У одних може розвинутися посттравматичний розлад з елементами тривоги, який швидко еволюціонує в паніку та агорафобію. Інші ж можуть «відбутися» легким посттравматичним стресом. Таким чином, існує безліч причин агорафобії, кожна з яких вносить певний внесок у розвиток цієї патології.

Стреси та травмуючі ситуації. Причиною агорафобії можуть бути тривалі, багаторазово діючі подразники. За інтенсивністю вони можуть бути помірні

або навіть слабкі. Єдиною умовою є їх тривалий вплив, який поступово призводить до емоційної напруги. Дуже часто, це сімейні конфлікти і ситуації, які виникають ще в дитячому та підлітковому віці. Постійне емоційне напруження веде до виснаження нервової системи та формуванню ґрунту для агорафобії. Як і всі невротичні розлади, агорафобія розвивається поступово у міру тривалого впливу подразника. Однак, також вона може розвинутися й внаслідок різких, раптових травм. Наприклад, це може бути виявлення тяжкої хвороби.

Наявність вже будь-якого тривожного розладу. Агорафобія дуже часто проявляється спільно з іншими тривожними розладами. Більш ніж у половини випадків агорафобія протікає на тлі якогось-небудь панічного розладу. У зв'язку з цим в міжнародній класифікації хвороб виділяють чисто панічний розлад та панічний розлад з агорафобією. Також агорафобія поєднується з іншими видами фобій, наприклад, з соціофобією. Соціофобією називається страх публічних дій. Це може бути страх перед виступом на сцені або боязливість здійснювати будь-яку дію, коли на тебе дивляться оточуючі. Набагато рідше агорафобія проявляється зі специфічною фобією-страх медичного інструментарію, крові та інше (медична фобія).

Акцентуований тип особистості. Акцентуований типом особистості називається стан, при якому риси характеру загострюються і стають дуже вираженими. Наприклад, це може бути підвищена підозрілість, підвищена тривожність (у тривожно-недовірливих людей). Ці риси характеру виходять за рамки «нормального», але, в той же час, ще не стають патологією. Таким чином, акцентуовані типи особистості вважаються пограничним станом, перебуваючи на кордо-

ні між нормою та патологією. У людей з тривожним типом особистості ризик розвитку агорафобії, як й інших тривожно-фобічних розладів, вище, ніж у людей з іншим типом особистості. Як і основні причини агорафобії, тривожні риси характеру починають проявлятися ще в підлітковому віці. Пов'язано це напливом більшості проблем в цей період (між батьками та дітьми, між однолітками й інше).

Психоаналітична концепція агорафобії. Ця концепція була запропонована Фрейдом як пояснення походження не тільки агорафобії, але й всіх тривожних розладів. Ці розлади (агорафобія, паніка) відносяться до невротичних патологій, тобто є свого роду неврозом. Тому в основі цієї концепції лежить постулат психогенного походження неврозів. Відповідно до цього постулату симптоми захворювання є результатом внутрішньо-особистісних конфліктів, який зародився ще в дитячому або підлітковому віці. По Фрейду симптом є компромісом між заборорою на що-небудь та бажанням цього. Так, основний симптом - тривога виникає як наслідок конфлікту між потягом («воно») і заборорою («над-Я»). Згодом тривога трансформується в ряд вторинних симптомів. Як правило, це тілесні симптоми, які представлені відчуттям задухи, задишкою, тремором.

Теорія патологічної спадковості. Про спадкові гіпотези агорафобії свідчать дані генеалогічних досліджень. Ці дослідження показали, що конкордантність цього захворювання у монозиготних (однойцевих) близнюків становить 45 відсотків, а у дизиготних (двуяйцевих) – 23 відсотки. Також відповідно до цієї теорії фізичні та моральні страждання провокують невротичні реакції у людей. Так, Кехрер вважав, що відповідна реакція організму залежить не від типу

та сили роздратування, а від специфічних, властивих індивідууму характерних рис й особливостей (тобто від його психологічної конституції). Таким чином, він стверджував, що конституція людини завжди є основним причинним фактором. Конституційний напрямок передбачає виключно генетичну зумовленість агорафобії. В даний час в розвитку агорафобії прийнято враховувати й спадкову схильність, і структуру особистості. Стреси та травмуючі ситуації підвищують ризик розвитку агорафобії.

Слід зазначити, що для діагностики агорафобії пацієнт повинен мати інтенсивний страх, принаймі, двох різних типів ситуацій, зі страхом в результаті думок, що втеча може бути ускладнена або допомога може бути недоступною, якщо виникають подібні панічні симптоми [6; 8]. Агорафобія характеризується страхом або занепокоєнням під час множинних ситуацій, в яких може бути

утруднена втеча або можуть виникнути панічні симптоми [3; 6]. В сучасній діагностиці агорафобії використовуються критерії міжнародної класифікації хвороб DSM-V, як показано в таблиці 1.

Дослідження особливостей перебігу, поширеності та домінуючих ознак агорафобії (Ag) в форматі DSM-V у людей з порушенням слуху проводилося в Інституті оториноларингології ім. проф. О. С. Коломійченка НАМН України на пацієнтах з отосклерозом. В даному дослідженні взяло участь загалом 246 особи, серед яких було виявлено 156 осіб з тривожними розладами, де було діагностовано 18 (11,54%) пацієнтів з агорафобією (Ag).

З ціллю психотерапії агорафобії у хворих на отосклероз були застосовані методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). Результати дослідження показали, що когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) у хворих на отосклероз є ефек-

Таблиця 1

DSM-V Критерії агорафобії (Ag)

• Особи з агорафобією відчувають страх та занепокоєння в ≥ 2 із таких 5 груп ситуацій:
– користування громадським транспортом (наприклад, подорож в автомобілях, автобусах, поїздах, літаках);
– перебування на відкритому просторі (наприклад, автостоянки, торгові місця або мости);
– перебування в замкненому просторі (у магазинах, театрах або кінотеатрах);
– стояння в черзі або перебування в натовпі;
– перебування без супроводу поза місцем проживання та в інших ситуаціях;
• особа побоюється чи уникає цих ситуацій через думки, що у випадку панічної атаки з цього становища буде важко вийти або ж допомога виявиться недоступною;
• реалізація агорафобічних ситуацій майже завжди викликає страх або занепокоєння;
• якщо особі не вдалося активно уникнути подібної ситуації або ж скористатися підтримкою супроводу, вона переживає цю подію з яскраво вираженим страхом або тривогою;
• страх чи тривога не відповідають фактичній небезпеці, яку породжує агорафобічна ситуація;
• страх, тривога або уникнення є постійними та, як правило, тривають ≥ 6 місяців;
• страх, тривога та уникнення викликають клінічно значущий дистрес чи функціональні порушення.

тивним засобом для психокорекції агорафобії [11]. В експериментальній групі у хворих на Ото агорафобія (Аг) була присутня у 9 (12.50 %) осіб.

Вплив та поєднання впливу когнітивної реструктуризації та інших методів КПТ були найбільш переконливим доказом ефективності для лікування агорафобії [9; 10]. Проводячи мета-аналіз у хворих на Ото після психокорекції Аг з подальшим виконанням пацієнтами самостійних психокорекційних завдань поза межами стаціонару через 1,5 місяця було зареєстровано значно менше хворих на Ото з Аг, а саме - 5 (15.16%) осіб. Стратегії, які були включені в експозицію, були найбільш ефективні для панічних атак при Аг у хворих на отосклероз, основним клінічним симптомом яких являлося тривале прогресивне зниження слуху. Для агорафобії комбіновані стратегії були більш ефективними, ніж окремі методи, які не приводили до істотного поліпшення. Фактори, які поліпшили ефективність лікування, були включення домашнього завдання та подальших програм поза межами стаціонару [9].

Інший мета-аналіз в нашій роботі також показав, що КПТ, яка включала інтероцептивний вплив, перевершує релаксаційну терапію для панічних симптомів при Аг [10; 11]. КПТ може бути ефективною представлено в індивідуальних установках [7]. Проведення експозиції у віртуальній реальності, як видається, може бути ефективною, коли використовуються як частина КПТ [9].

Мінімальні формати втручання, такі як самодопомога книгами (бібліотерапія) [7], лікування по телефону, відеоконференції, і інтернет на основі КПТ (ICBT) [10], було показано, що є більш ефективним, ніж очікування. Або релаксаційні вправи є настільки ж ефективними в КПТ, особливо для таких хворих на

Ото з агорафобією (Аг), які не бажають або не можуть відвідувати після їх виписування профільне медичне відділення, де вони були прооперовані на хворому вусі, для повторної консультації лікарем отоларингологом. У більшості психокорекційних програм пацієнти з Ото мали з нами контакт по телефону або по електронній пошті. Встановлено, що один раз в тиждень контакт хворого на Ото виявився настільки ж ефективним, як більш часті телефонні дзвінки [11].

Програма КПТ агорафобії, зазвичай, з міжнародних джерел включає 2-3 щотижневих зустрічей, яку ми дотримувались у проведенні психокорекції [9]. Крім того, за міжнародними джерелами стиснення тривалості самостійної психокорекції шляхом ведення для пацієнтів з Ото 18 сеансів протягом 1,5 місяця (перші 3 сеанси кожен день, потім один сеанс через день), було показано, що було ефективно як проведення традиційної щотижневої КПТ [7]. Хворі на Ото з більш високою вихідною тяжкістю захворювання Ото, зафіксованою нами, встановленою інвалідністю або з супутніми захворюваннями, як було доведено, можуть мати кращі результати зі стандартною КПТ [9; 10]. Програми КПТ на пацієнтах з Ото, які мали ПР, ПА, які супроводжували агорафобію (Аг), іноді включали в себе один або кілька наступних заходів або "швидкі" зустрічі [7].

Так звані предикторами зниження реакції на КПТ були тяжкість панічного розладу при Аг, супутній страх крові або перенесені травми, інші страхи, з'ясування того, що в більш ранньому віці з'явлення симптомів паніки, супутня соціальна тривожність і ступінь агорафобічного уникнення [10; 11]. Було відмічено, що зміни симптомів передували зміни переконань під час психотерапії,

причому зміна переконань і поведінки уникнення вважалися ключовими параметрами в одужанні пацієнтів даної групи з Ото.

Подальше дослідження хворих на отосклероз, які мали Аг, з експозиційною терапією показало, що 4 (12.13 %) особи з Аг залишалися в ремісії після 1,5 місяця і більше. [7].

У хворих на отосклероз з Аг наші стратегії включали в себе різний психокорекційний вплив, а також комбіновані стратегії [7; 9; 10; 11]. КПТ нами ефективно була представлена в індивідуальних заняттях, а також у вигляді самопомоги за допомогою книг, віртуальної реальності та інтернет-програм. Переваги КПТ зберігалися протягом періоду спостереження 1,5 місяця.

Крім того, наші інформативні дані свідчать про те, що поєднання психокорекційних методів впливу з медикаментозним методом лікування у хворих на отосклероз може значно перевершувати як медичне, так і психотерапевтичне

лікування, значно зменшуючи тяжкість післяопераційного періоду з приводу захворювання отосклероз та прискорювати процес загального одужання хворих на Ото з Аг [7].

Висновки. При проведенні дослідження було виявлено, що прогресування зниження слуху у пацієнтів із захворюванням отосклероз сприяло розвитку агорафобії (Аг) в форматі DSM-V. Також встановлено, що для пацієнтів з Аг характерна коморбідність. Також результати дослідження показали, що когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) у хворих на отосклероз є ефективним засобом для психокорекції агорафобії (Аг).

Перспективи подальших досліджень. Розуміння відмінностей, психологічного змісту, негативних аспектів Аг в форматі DSM-V в поєднанні з визначенням захворювання отосклероз постали як важлива складова для побудови комплексної диференційованої програми медико-психологічної допомоги людині з вадами слуху.

Література:

1. Беляева Е. Тревожные расстройства в общей врачебной практике / Е. Беляева, М. Билецкая. – СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2010. – 192 с.
2. Голощапов А. Тревога, страх и панические атаки / А. Голощапов. – "Весь", 2016. – 176 с.
3. Дерезюк А. В. Наукове обґрунтування методичних підходів до оптимізації медико-соціальної допомоги хворим на психічні розлади: автореф. дис.... канд. мед. наук: 14.02.03 / Дерезюк А. В.; Київ. мед. академія післядипл. освіти ім. П. Л. Шупіка. – К., 2005. – 20 с.
4. Шкуренко Д. А. Общая и медицинская психология / Д. А. Шкуренко. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2002. – 352 с.
5. Чутко Л. С. Тревожные расстройства в общей врачебной практике / Л. С. Чутко. – СПб.: Элби-СПб, 2010. – 192 с.
6. Andrews G. DSM-5 illness anxiety disorder and somatic symptom disorder: Comorbidity, correlates, and overlap with DSM-IV hypochondriasis / [G. Andrews [and other] // J. Psychosomatic Res. – 2017. – P. 31-37. - Режим доступу до журн.: [http://www.jpsychores.com/article/S0022-3999\(17\)30720-1/fulltext](http://www.jpsychores.com/article/S0022-3999(17)30720-1/fulltext).
7. Cornacchio D. Clinical consequences of the revised DSM-5 definition of agoraphobia in treatment-seeking anxious youth / [D. Cornacchio and other] // *Depress Anxiety*. – 2015. – № 32. – P. 502–508. – Режим доступу до журн.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5340313/>.
8. Grant B. F. The epidemiology of DSM-IV panic disorder and agoraphobia in the United States: results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions / [B. F. Grant [and others] // *J. Clin. Psychiatry*. – 2006. – № 67. – P. 363-374. – Режим доступу до журн.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16649821?dopt=Abstract>.
9. Kessler R. C. The epidemiology of panic attacks, panic disorder, and agoraphobia in the National Comorbidity Survey Replication / [R. C. Kessler and other] // *Arch Gen Psychiatry*. –

2006. – № 63. – P. 415–424. – Режим доступу до журн.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1958997/>.

10. Magee W. Agoraphobia, simple phobia, and social phobia in the National Comorbidity Survey / [W. Magee [and others]] // Arch. Gen. Psychiatry. – 1996. – № 53. – P. 159-168. -Режим доступу до журн.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8629891?dopt=Abstract>.

11. Wittchen H. U. Agoraphobia: a review of the diagnostic classificatory position and criteria / [H. U. Wittchen [and others]] // Depress Anxiety. – 2010. – № 27. – P. 113-133. – Режим доступу до журн.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20143426?dopt=Abstract>.

Яременко Ю. В.

студентка

Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПОВІДОМЛЕНЬ СМС У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація: У статті розглянуто дидактичний потенціал повідомлень СМС у навчанні учнів старшої школи англomовного креативного письма.

Аннотация: В статье рассмотрен дидактический потенциал смс-сообщений как средства обучения учеников старшей школы англоязычному креативному письму.

Summary: The article outlines the didactic perspectives of SMS messages as a tool of teaching EFL creative writing to upper school students.

Гармонізація освітніх систем світу, синергія українського соціокультурного простору з європейським задля створення єдиного інтегрованого інформаційно-комунікативного та освітньо-трудоного простору є необхідною умовою для вирішення найважливішого завдання у галузі середньої освіти: забезпечення високих академічних досягнень у вивченні іноземної мови (ІМ) учнями старшої школи. Незважаючи на значну кількість підручників та навчальних посібників, проблема пошуку оптимальних шляхів залучення учнів до плідної співпраці на уроці англійської мови (АМ) ще не знайшла свого остаточного вирішення, оскільки рекомендований навчальний матеріал орієнтується на традиційні форми роботи. Таким чином, потенціал навчального матеріалу із АМ залишається не повною мірою реалізованим.

У зв'язку з цим науковий інтерес викликає проблема навчання креативного письма із залученням нових інтерактивних засобів – так званих *Symmediens*-засобів, що інтегрують усі медійні опції, у тому числі тексти, звук, зображення, фільми тощо [1, с. 96]. Навчання англomовного креативного письма як потенційно важливого аспекту вивчення ІМ

із використанням новітніх технологій є цілком доцільним, оскільки у сучасному світі інтенсивно зростає роль та важливість соціальних мереж *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter*, *Telegram* як засобу комунікації. Нове зростаюче покоління школярів проводить більшість свого часу спілкуючись у соціальних мережах та чатах, за що отримало від проф. Майкла Осіта та Айана Скотта назву «покоління txt» (англ. *generation text*). Таким чином, навчання англomовного креативного писемного мовлення на матеріалі повідомлень СМС у старшій школі розглядається нами як потенційно ефективний прийом, оскільки він базується на стійких нормах та моделях сучасної медійної поведінки школярів, що робить наше дослідження **актуальним**.

Метою нашого дослідження є розкриття дидактичного потенціалу повідомлень СМС у навчанні учнів старшої школи англomовного креативного письма.

Дослідженням проблеми застосування сучасних цифрових та інтерактивних засобів навчання на уроках ІМ займалися Ю. Бабанський, П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, К. Дюршайд, Г. Коджаспірова, Л. Л. Коношевський, А. Кроммер,

Р. Крумсвік, К. Майвальд, І. Мархель, Л. Прессман, С. І. Стрілець, Ф. Фредеркінг, С. Шаповаленко, О. В. Шестопалюк та інші. Вони розглянули практичну значущість інформаційних засобів та способів вдосконалення процесу навчання ІМ. Так, Р. Крумсвік розкрив сутність трансформаційних підходів до новітніх технологій, М.Ф. Бирка зробив аналіз сучасного стану та перспектив розвитку засобів навчання, С. І. Стрілець розглянув переваги використання електронних засобів навчання на уроках ІМ, Г. Коджасапірова та К. В. Петров виділили основні категорії інноваційних засобів навчання згідно класифікації за дидактичними функціями, а також наголосили, що для успішного навчання важливо, щоб у процесі сприйняття брало участь багато видів сприйняття (візуально-слухові та зорові види сприйняття) [2, с. 256]. К. Дюршайд розглядала написання СМС як предмет мовної рефлексії [3]. А. Кроммер, К. Майвальд та Ф. Фредеркінг розглянули та узагальнили теоретичні передумови використання різних засобів навчання на уроці ІМ [1].

Відзначимо існування робіт, які роблять можливим сформулювати лінгвістичні передумови навчання учнів старшої школи англомовного креативного письма на матеріалі повідомлень СМС. Так, Л. А. Ковбасюк дослідила невербальні засоби спілкування в сучасній німецькомовній Інтернет-комунікації та здійснила аналіз структури, семантики та функціонування смайликів (емотиконів) в сучасній НМ [4, с. 296-299]. І. Ю. Цимбалістий зосередив свою увагу на вивченні аморфемних морфем у ІМ, зокрема в іспанській мові [5, с. 520-531]. О. В. Мирошниченко окреслила особливості застосування інфлексивів як важливого компоненту мовленнєвого спілкування для вира-

ження суб'єктивно-модальних значень, різних емоційних реакцій, акцентування, посилення чи інтенсивності у АМ [6, с. 78-83]. Розглянуто типові ознаки мови чатів [1, с. 214-215].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що використання повідомлень СМС як засобу або цілеспрямованої стратегії вчителя на шляху до навчання та успішного використання англомовного писемного мовлення учнями старшої школи в процесі формування англомовної компетентності у письмі нерозривно пов'язано із розвитком навчальної мотивації. Зупинимося детальніше на креативних завданнях, які сприятимуть розвитку мотиваційної сфери на уроці АМ в умовах навчання англомовного писемного мовлення на матеріалі повідомлень СМС. Виконання завдань відбувається у п'ять етапів.

На першому етапі учні співвідносять нумероніми із їх лексичним значенням. Завдання до вправи першого етапу: *Define the numeronyms in the first column and match them with appropriate words in the second one. Note: A numeronym is a number-based word.* Матеріал вправи представлено на «Рис. 1»

На другому етапі учні відновлюють нумероніми та скорочення шляхом до-

1) 2night	A. tomorrow
2) 4u	B. back to work
3) gr8	C. tonight
4) 121	D. to be
5) 2B	E. for you
6) M8	F. thank you
7) 2G2BT	G. great
8) 2MOR	H. one-to-one
9) B4	I. mate
10) B2W	J. too good to be true
11) 10Q	K. before



Рис. 1. Матеріал вправи першого етапу навчання англомовного креативного писемного мовлення на матеріалі повідомлень СМС учнів старшої школи

давання необхідних літер або символів. Завдання до вправи другого етапу: *Make words by adding suitable letters or numbers*. Матеріал вправи представлено на «Рис. 2». Ключ до вправи: Gr8! 10 Q; 2MOR; B2W; 4u; 2G2BT; 2night; B4; M8.

На третьому етапі відбувається читання тексту СМС. Учні відповідають на запитання до тексту, потім перевіряють розуміння прочитаного за ключем у фронтальній роботі. Завдання до вправи третього етапу: *Read Ann's message [1, с. 107] to her friend and find out information about Ann's summer holidays. Answer the following questions*. Матеріал вправи представлено на «Рис. 3». Ключ до вправи: *My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face-to-face. I like New York. It is great. But my parents decided to stay in Scotland and spend two weeks up north. I was extremely bored. At any rate, my parents were happy. They said it could be worse.*

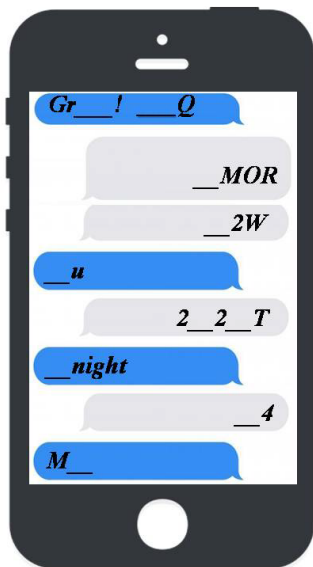


Рис. 2. Матеріал вправи другого етапу навчання англomовного креативного писемного мовлення на матеріалі повідомлень СМС учнів старшої школи

I don't think so! I wanted to go home as soon as possible to see my mates again. Today, I came back to school. I feel happy to be here.

Where did Ann go 2C her bro? Who does her bro live with? Does Ann LNY? What did her Ps dcd 2 do? Did they feel about thr decision? Where did Ann wnt 2 go ASAP? Who did shewnt 2C again?

На четвертому етапі учні заповнюють пропуски для відтворення текстового повідомлення. Завдання до вправи четвертого етапу: *Fill in the spaces with the missing letters/ numbers/symbols to restore Ann's message*. Матеріал вправи представлено на «Рис. 4».

На п'ятому, останньому, етапі учням пропонується написання власного висловлювання (текстового повідомлен-

My ssmr hols wr a CWOT. B4, we usd 2 go 2 NY 2C my bro, his GF & thr 3 :-@ kds FTF. ILNY, its gr8. Bt my Ps dcd 2 stay in SCO & spnd 2wks up N. I ws vvv brd. AAR8, my Ps wr☺-- they sd ICBW. IDTS! I wntd 2 go hm ASAP, 2C my M8s again. 2day, I cam bk 2 skool. I feel ☺ 2B hr.

Рис. 3. Матеріал вправи третього етапу навчання англomовного креативного писемного мовлення на матеріалі повідомлень СМС учнів старшої школи

My _____ wr a CWOT. __4, we usd __ go NY 2 __ my bro, his __ F & thr3 :-@ __ F __ F ILNY, its __. Bt my Ps __ d 2 stay in SCO & spnd __ wks up N. I ws vvv brd. __ R8, my Ps wr__ -- they sd ICBW. ID__! I wntd __ go hm A __ P. 2 __ my __8s again. __ day, I cam bk __ skool. I feel __ 2 __ hr.

Рис. 4. Матеріал вправи четвертого етапу навчання англomовного креативного писемного мовлення на матеріалі повідомлень СМС учнів старшої школи

ня СМС). Завдання до вправи п'ятого етапу: Write a short text message to your friend to share your impressions about lately experienced summer holidays.

Отже, нами було розкрито дидактичний потенціал повідомлень СМС у навчанні учнів старшої школи англомовного креативного письма. У ході дослідження було виявлено, що у процесі навчання учнів старшої школи англомовного креативного письма є доцільним ознайомлення учнів

з особливостями написання повідомлень СМС, які включають коло аббревіатур, акронімів, емотивів, аморфемних графем, інфлексивів, нумеронімів тощо. Запорукою успішного засвоєння матеріалу є використання креативних завдань на основі п'ятикрокової моделі навчання.

Подальшим завданням вважаємо дослідження особливостей реалізації чотирьох груп цілей у навчанні учнів старшої школи англомовного креативного письма.

Література:

1. Mediendidaktik Deutsch : Eine Einführung / von Volker Frederking; Axel Krommer; Klaus Maiwald. – 2., neu bearb. und erw. Aufl. . – Berlin : Schmidt, 2012. – 340 S.
2. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
3. Dürscheid, Ch. SMS-Schreiben als Gegenstand der Sprachreflexion / Christa Dürscheid. – Zürich Mediendidaktik Deutsch, 2005. – 107 S.
4. Ковбасюк Л.А. Merkmale der modernen deutsche SMS-Kommunikation aus linguistischer Sicht // Л. А. Ковбасюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Лінгвістика": Зб. наук. пр. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – Випуск 6. – С. 296–299.
5. Цимбалістий І. Ю. Морфологічні ознаки іспанських усічених слів / І. Ю. Цимбалістий // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. – 2009. – С. 520–531.
6. Мирошніченко О. В. Емоційна вмотивованість вигуків у сучасній англійській мові // О. В. Мирошніченко. – Науковий вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №12 (271), Ч. I. – 2013. – С. 78–83.
7. Сучасні інформаційні засоби навчання / П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк : навч. посіб. – К. : Освіта України, 2007. – 536 с.

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник
Науковий журнал

14 (14) 2018

Підписано до друку 22.06.2018 р. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 6,28.
Тираж 50 прим.
Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»
04108, м. Київ, а/с 62
www.knopp.org.ua
E-mail: office@knopp.org.ua
Телефон: +38 066 699 58 422