

Наукове періодичне видання

**КИЇВСЬКИЙ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ВІСНИК**

Науковий журнал

21 (21) 2020

Київ
2020

ISSN 2307-8060

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник

Науковий журнал

21 (21) 2020

Редактор, коректор – Багрєєв І. С.

Верстка-дизайн – Бараненко К. В.

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.

Свідectво 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», 2020

© Автори наукових статей, 2020

© Оформлення Ястреба О. Л., 2020

ЗМІСТ

Антонова З. О., Савіцька С. П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТНАТАЛЬНИХ ДЕПРЕСИВНИХ РОЗЛАДІВ У ЖІНОК ТА ЧИННИКИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ.....	5
Бондаренко С. В., Пилипишин М. О. ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА.....	12
Боровик М. О. ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ.....	19
Голота А. С. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ СОЦІАЛЬНІЙ СТИГМАТИЗАЦІЇ.....	28
Грама Н. Г., Бойко І. І. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	34
Грама Н. Г., Добровольська Ю. М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ СТІЙКОГО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИКЛАДНИХ ЗАВДАНЬ.....	40
Жукова Т. В. ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИШІВ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА.....	46
Крсек О. Є. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОРИННИХ АМЕРИКАНЦІВ, АФРОАМЕРИКАНЦІВ, ЛАТИНОАМЕРИКАНЦІВ І АМЕРИКАНЦІВ АЗІЙСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ.....	51
Кузьменко Я. В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В УЧНІВ ТРЕТІХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ РОЛЬОВОЇ ГРИ.....	59
Марченко Г. В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	64
Назаревич В. В. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ОСТРАКІЗМУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	70
Олійник Н. А. ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	79

Олійник Г. С., Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г. ДІЯЛЬНІСТЬ «КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ КОЗАЦТВА» ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ЗНАННЯ ПРО КОЗАЦТВО У НАШИХ СПІВВІТЧИЗНИКІВ.....	84
Палкин В. А. РАЗВИТИЕ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЧЕТВЕРТОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ (ИНФОРМАЦИОННОЙ) РЕВОЛЮЦИИ.....	94
Пищик О. В. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	101
Пророк Н. В. МОТИВАЦІЯ ДО УЧІННЯ СУЧАСНИКІВ: ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	107
Рапаєва М. В. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	114
Тухтарова К. Р. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ, ПРИТАМАННІ БАТЬКАМ ОНКОЛОГІЧНО ХВОРИХ ДІТЕЙ З РІЗНОЮ ЕФЕКТИВНІСТЮ ЛІКУВАННЯ.....	120
Хурсенко С. М. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	125
Шербу М. М. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	130
Юрченко А. О. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	135

Антонова З. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки*

Савіцька С. П.

*магістр кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТНАТАЛЬНИХ ДЕПРЕСИВНИХ РОЗЛАДІВ У ЖІНОК ТА ЧИННИКИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ

Анотація: У статті аналізується проблема психологічних особливостей постнатальних депресивних розладів у жінок. З'ясовано основні причини виникнення даних станів. В емпіричній частині проведена діагностика рівнів депресії за методиками Бека та Зунге, визначено рівні тривожності та суб'єктивного контролю. Згідно отриманих результатів представлена специфіка взаємозв'язку депресивних розладів та особистісних рис породіль.

Аннотация: В статье анализируется проблема психологических особенностей постнатальных депрессивных расстройств у женщин. Выяснены основные причины возникновения данных состояний. В эмпирической части проведена диагностика уровней депрессии по методикам Бека и Зунге, определены уровни тревожности и субъективного контроля. Согласно полученным результатам представлена специфика взаимосвязи депрессивных расстройств и личностных качеств рожениц.

Summary: The article analyzes the problem of psychological characteristics of postnatal depressive disorders in women. The main reasons for the occurrence of these conditions have been clarified. In the empirical part, the diagnostics of the levels of depression was carried out according to the methods of Beck and Zunge, the levels of anxiety and subjective control were determined. According to the results obtained, the specificity of the relationship between depressive disorders and the personal qualities of women in labor is presented.

Постановка проблеми. Вагітність та материнство, традиційно, прийнято вважати найприємнішим періодом у житті жінки. Як наслідок, у жінок може виникати хибна ідея про те, що вагітність, пологи та материнство – це найвищий ступінь блаженства та щастя. І коли це відчуття не виникає – настає розчарування і формуються негативні переконання про себе як «про якусь дефектну жінку, погану матір». Сучасна ситуація свідчить про значну поширеність депресивних розладів серед населення [2, с. 45-56]. За даними досліджень М.Н. Богдана, В.Г. Ротштейна 6-23% осіб, які потребують допо-

моги у вирішенні проблем, пов'язаних з депресією, звертаються по допомогу, інші ж – замовчують або займаються самолікуванням. Однак варто зауважити, що депресивні розлади можуть призводити до тяжких наслідків: втрати працездатності, порушення соціальної активності (Т.В. Довженко, Е.Л. Школьник), суїцидів (В.Ф. Войцех) [10, с. 55]. Такі несприятливі соціально-психологічні наслідки підтверджують важливість пошуку шляхів профілактики та корекції депресії на максимально ранньому етапі їх розвитку. Проблема ефективної корекції та профілактики тривалих депресивних і тривожних розладів

набуває в сучасних умовах особливої актуальності. Зарубіжні та вітчизняні дослідники відзначають збільшення тяжких форм депресивних і тривожних розладів серед вагітних та жінок після пологів. Так, згідно їхніх даних, тяжкі депресії становлять до 30-40% серед депресивних станів і мають тенденцію до подальшого зростання. За даними досліджень В.І. Михайлової, Н.П. Панюшкиної, при депресії і дистимії поєднання із тривожними розладами зустрічається в 80% випадків. S. McElroy стверджує, що тривожна й депресивна симптоматика співіснує в 83-96% хворих [9, с. 99]. Актуальність питань діагностики та психологічної корекції депресивних та тривожних розладів жінок після пологів зумовлена значною їх поширеністю серед жіночого населення та фактичною відсутністю системи кваліфікованої, спеціалізованої психолого-психіатричної та психокорекційної допомоги вагітним і молодим матерям. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у 2020 році серед захворювань, які призводять до інвалідизації, депресивні розлади посідають друге місце після ішемічної хвороби серця [3], від 45 до 60% випадків суїцидів здійснюється в депресивному стані [4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Згідно тверджень А. Бека, зростання кількості депресій у сучасній цивілізації пов'язують із дуже високим темпом життя, підвищеним рівнем його стресогенності. Сучасними дослідженнями депресивних розладів та способів їх корекції займаються Є.Ю. Антохін, Н.І. Бігун, В.М. Блейхер, Н.Ф. Каліна, В.В. Кошелев, І.В. Крук, Б.В. Михайлов, В.Л. Мінутко, Л.С. Сергєєва, А.Б. Смулевич, С.В. Яковлев тощо. У наукових пра-

цях А.В. Бочкарьової, Н.І. Долішньої, Р. Кечур, А.А. Макарова, Н.А. Мурути, О.І. Мироненко висвітлюються причини депресивних розладів у дорослому віці.

Дієвим засобом психологічної корекції депресії є застосування методів тілесно-орієнтованої психотерапії, арт-терапії, символдрами (Є.Ю. Антохін, А.А. Осіпова, М.Г. Малкіна-Пих, Ю.М. Соловйова, А.В. Старовойтов, С.В. Яковлев). М. Браун, В.В. Баскаков, А. Лоуен, С. Келеман, В. Райх розглядали патологічні реакції особистості крізь призму тілесної динаміки, в якій вони відображаються. Даній темі присвятили свої праці Л.С. Белгородський, А.В. Бочкарьова, М.В. Воронов, Н.Г. Гаранян, Б.В. Михайлов, Я.Л. Обухов, М.Є. Сандомирський, А.Б. Холмогорова, С.В. Яковлев та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Симптоматика післяпологових депресивних розладів (код МКХ: 10 – F53.0) відповідає діагностичним критеріям клінічної депресії. Основний відмінний критерій – розвиток постнатальної депресії в післяпологовому періоді, а саме протягом 6-ти тижнів після пологів. Як правило, післяпологова депресія починається в перші дні або перші 2 тижні після пологів і продовжується від 1 до 6–7 місяців. Цей розлад, виникає у близько 15% породіль [6].

Основні прояви постнатальної депресії наступні – короточасне зниження настрою з тривогою, страхами, байдужістю і ворожістю до новонародженої дитини, порушеннями сну, загальним виснаженням. Супроводжується порушенням соціальної адаптації жінки-матері, зниженням якості життя, появою суїцидального ризику. Поряд із основними симптомами є характерні прояви:

– крайній песимізм, почуття незадоволення, дратівливість, почуття пригніченості, безнадії, спустошеності або перевантаження, виснаження, частий, безпричинний плач, почуття стурбованості або надмірної тривоги;

– труднощі у концентрації уваги, запам'ятовуванні та прийнятті рішень, почуття гніву чи люті, втрата зацікавленості до зазвичай приємних занять;

– уникнення або відсторонення від друзів та членів сім'ї, труднощі у встановленні емоційного зв'язку зі своєю дитиною, постійні сумніви у власній здатності піклуватись про свою дитину;

– думки про вчинення шкоди собі або дитині, страх скривдити дитину, що призводить до уникання контактів із нею. Матері втрачають інтерес до дитини, перестають доглядати за нею, їх дратує дитячий крик, сльози. У такому стані жінкам дуже складно почувати задоволення від материнства і здійснювати повноцінний щоденний догляд за собою та дитиною.

Після пологів може виникати не лише депресія, а розвиватись так званий «післяпологовий блюз», «післяпологова меланхолія» (baby blues) як перехідний стан емоційного спалаху. 50-80% жінок переживають такий стан в перші два тижні після пологів з помірно вираженими симптомами та тривалістю один-два тижні. До симптомів бебі-блюзу належать: нестійкий або знижений настрій (безпричинна зміна настрою), тривога, плаксивість, втома (відчуття безпорадності), порушення сну. Це почуття стурбованості, смутку та втоми, які багато жінок відчувають після народження дитини. Новонароджені малюки потребують багато уваги, тому для матерів цілком нормально тривожитися чи відчувати втому, доглядаючи за дитиною. Даний стан швидко минає і не потребує фармакологічного лікування [11].

Найважчою формою постнатальних депресивних розладів є післяпологовий психоз, яким страждає 0,1% жінок. Стан досягає максимуму протягом 1-3 тижнів після пологів. Основні симптоми: знижений чи піднесений настрій, зміни в поведінці, марення, галюцинації. При цьому стані необхідна термінова госпіталізація [7].

Соціально-психологічна проблема депресивних розладів полягає в тому, що переважна більшість жінок не звертаються за допомогою до спеціалістів. Це пов'язано зі страхом соціальної стигматизації та специфічними психопатологічними порушеннями у вигляді різноманітних соматичних симптомів, емоційної нестійкості, труднощів, пов'язаних із доглядом за дитиною, а також відсутністю своєчасної психодіагностики.

Депресивні розлади детермінуються широким причинним полем та виникають у результаті поєднання фізичних та емоційних чинників. До основних чинників належать:

– наявність післяпологової депресії під час або після попередньої вагітності;

– наявність клінічної депресії або біполярного розладу в минулому;

– депресія або інші психічні захворювання у членів родини;

– стресова життєва подія протягом вагітності або невдовзі після народження дитини (наприклад, примусове звільнення, смерть близької людини, насилля в сім'ї або власна хвороба);

– особливості сім'ї та соціального оточення під час вагітності. Варто зауважити, що зміни, які відбуваються в житті сім'ї після появи дитини, також відіграють свою роль у виникненні депресії. Взаємини між членами подружжя, батьківські стосунки, поточні та попередні життєві події відображаються на психічному стані матері й немовляти.

Часто жінки з післяпологовою депресією соціально ізольовані та позбавлені емоційної підтримки;

– психологічні особливості особистості жінки (темперамент, характер, особистість). Поєднання внутрішніх особистісних конфліктів, дисгармонійні стосунки в родині, незадовільні взаємини із власною матір'ю, наявність психотравмувальних чинників;

– психологічна готовність жінки до материнства, на яку впливає низка чинників: вік матері, загальне ставлення матері до вагітності та майбутньої дитини, до процесу пологів. Негативні переживання, страхи, поява невизначених почуттів до майбутньої дитини, а інколи своєрідне ігнорування вагітності, можуть свідчити про наявність у майбутньої матері неусвідомлюваних внутрішніх проблем, конфлікту між бажанням мати дитину і неготовністю до рішучих змін в своєму житті;

– пологи, як чинник стресу та медичні ускладнення під час пологів, зокрема передчасні пологи або народження хворої дитини. Пологи і догляд за немовлям супроводжуються підвищеною емоційною напругою, що забезпечується залученням багатьох фізіологічних систем організму жінки. Також до чинників по-

стнатальних депресивних розладів можна віднести особливості пологів: те, як вони відбувались (природним шляхом чи з медичним втручанням), в яких умовах, хто перебував поруч із жінкою, як здійснювалося втручання;

– проблеми зі зловживанням алкоголем чи психоактивними речовинами. Зловживання алкоголем є суттєвим чинником ризику розвитку депресії у післяпологовому періоді, що стає проблемою не лише для жінок, які зловживають, а й членів їх сімей. Вживання алкоголю під час вагітності впливає також на здатність майбутніх матерів до адекватної батьківської ролі, вони приділяють менше уваги своїм новонародженим дітям і не можуть забезпечити відповідної сімейної гармонії [8, с. 226].

Окрім цього, багато жінок не мають можливості повноцінно відпочивати, щоб відновлювати свої сили після народження дитини. Постійне недосипання може призводити до неприємних фізичних відчуттів та емоційного виснаження, що теж чинить негативний вплив у напрямку розвитку післяпологової депресії.

Метою нашого дослідження було визначення рівнів та чинників виникнення постнатальної депресії у жінок в післяпологовому періоді. Дослідження

Таблиця 1 – Результати діагностики рівнів депресії та особистісних чинників

Група респондентів	Середній бал за шкалою Бека	Середні значення за методикою Зунге	Середні значення за методикою Ж. Тейлора	Середні значення за шкалою загальної інтернальності
Жінки, у яких відсутні симптоми депресії	6,83	47,67	21,5	4,46
Субдепресивний рівень (помірно виражені симптоми депресії)	15	51,62	21,38	4
Жінки з середнім рівнем депресії	26,83	50,33	28,17	7

проводилось серед 20 породіль на 5–14 день після пологів на базі Хмельницького міського перинатального центру (м. Хмельницький). Для реалізації діагностичного етапу нашої роботи ми використали методику «Шкала депресії Бека», методику диференційної діагностики депресивних станів Зунге, опитувальник рівня особистісної тривожності Ж.Тейлора та рівень суб'єктивного контролю [9]. Досліджувані жінки були поділені на три групи згідно результатів методики «Шкала депресії Бека», де 1 група – 6 породіль без симптомів депресії, 2 група – 8 жінок з помірно вираженими депресивними симптомами та 3 група – респонденти з депресією середнього рівня. В таблиці 1 представлені дані результатів діагностики застосованих методик.

Отримані результати дозволяють говорити, що для досліджуваних жінок з відсутністю симптомів депресії характерні наступні особистісні особливості:

- досить високий рівень тривожності (проте нижче, ніж у групи з симптомами депресії);

- високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно-позитивними подіями та ситуаціями і розвинене почуття відповідальності за події, що відбуваються в сімейному житті;

- підвищений фон настрою, висока активність;

- підвищена імпульсивність;

- високу чутливість і вразливість.

На основі отриманих результатів ми можемо припускати, що виявлена тривожність обумовлена новою ситуацією, в яку потрапили досліджувані. Респонденти з симптомами субдепресії характеризуються наявністю наступних характеристик:

- підвищений рівень тривожності;

- наявність здатності і бажання прикладати зусилля для налагодження контакту з оточуючими;

- високорозвинене почуття відповідальності за те, що відбувається у сім'ї;

- наявність певного самозвинувачення в неприємностях, невдачах, що з ними трапляються;

- підвищена збудливість;

- емоційна чутливість, вразливість;

- схильність до періодичних змін настрою;

- невпевненість в собі, внутрішні конфлікти.

Діагностовані тривога, конфліктність, невпевненість в собі можна пояснити не лише особливостями особистості, а й новою ситуацією материнства. Ймовірно, зміна в соціальній ситуації, набуття нової ролі стали поштовхом для формування субдепресивної симптоматики. Основою ж могли послужити такі особливості особистості як схильність до самозвинувачення, підвищена чутливість. Незважаючи на наявність в момент діагностики симптомів субдепресії, прогноз подальшого стану жінок є позитивним. Поєднання всіх описаних вище рис особистості дозволяє припускати швидкий вихід зі стану пригніченості і розвиток сприятливих, благополучних взаємин з немовлям, а також нормалізацію стосунків у сім'ї і гармонізацію своєї особистості. Можна припускати, що після закінчення періоду адаптації до нової ситуації симптоми депресивного стану зникнуть.

Висновки. У своєму дослідженні ми з'ясували, що породіллі з депресивною симптоматикою демонструють наявність таких рис особистості: високий рівень тривожності; високий рівень суб'єктивного контролю, схильність бачити в собі причину того, що відбува-

ється; підвищений фон настрою в поєднанні з високою активністю; підвищена імпульсивність, ослаблення контролю над спонуканнями і потягами; демонстративна поведінка, егоцентризм, прагнення привернути до себе увагу; невпевненість в собі, наявність внутрішніх конфліктів.

Можна припускати, що одна з причин депресії і високої тривожності – високий рівень суб'єктивного контролю, що призводить до прийняття відповідальності за все, що відбувається на себе. При надмірному ступеню прояву це призводить до того, що людина опиняється не в змозі прийняти той факт, що не все можна контролювати. У подібній ситуації будь-яка подія, яку неможливо контролювати, може стати джерелом серйозного стресу.

Зіставлення результатів всіх методик по всіх групах досліджуваних дозволяє виявити ряд тенденцій:

– вираженій депресивній симптоматиці відповідає високий рівень тривожності;

– яскраво виражений внутрішній локус контролю в сфері значущих подій сприяє формуванню депресії, в той же

час внутрішній локус контролю в сфері взаємин з людьми служить фактором захисту від депресивних станів;

Виявлені тенденції не припускають неминучого розвитку постнатальної депресії у жінок з наведеними особистісними особливостями. Однак при несприятливій ситуації ймовірність формування даного стану значно зростає. Також важливо відзначити, що в ряді випадків ознаки післяпологової депресії можуть проявлятися приховано (у вигляді соматичних ускладнень) або, навпаки, значно перебільшено. Тому важливо, окрім прямих методів діагностики використовувати і проєктовані методики, що дозволяють виявляти приховані, несвідомі особистісні тенденції та особливості.

Можна припускати, що високий локус контролю в сфері сімейних і міжособистісних стосунків при невисоких значеннях загальної інтернальності та інтернальності успіху може знижувати несприятливі наслідки післяпологової депресії, так як передбачає зацікавленість у встановленні контактів з оточуючими людьми і їх підтримці.

Література:

1. Анисимова Т.И. Причины нарушения материнско-младенческой привязанности. *Сборник научных работ по материалам II Междунар. конф. «Перинатальная психология и медицина»*. М., 2017. С. 12.
2. Гейко Є.В. Психологічна підтримка жінок в період вагітності та після пологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2018. № 3(47). С. 118–125.
3. Гойда Н. Г. Психіатрична допомога в Україні у 2001 році та перспективи її розвитку. *Укр. вісн. психоневрології*. Львів, 2002. 2 (31). С. 9–12.
4. Літвінова О.В. Проблема соціально-психологічної адаптації жінки в ситуації зміни соціального середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. №3(38). С. 231–238.
5. Минутко В. Л. Депрессия: истоки страдания. М. : 2010. 20 с.
6. Міжнародна класифікація хвороб МКХ-10: 2015. URL: <https://icd.who.int/browse10/2015/en#/F53.0> (дата звернення 30.01.2020).
7. Первушина Е.В. Счастливое материнство. М. : Вектор, 2017. 230 с.
8. Пілецька Л.С. Емоційне вигорання в сім'ї як чинник неконструктивних життєвих стратегій подружжя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. №2, Київ, 2018. С. 224–231.

9. Пушкарєва Т.Н. К вопросу диагностики послеродовой депрессии. *Архив психиатрии*. Москва, 2003. № 1. С. 42-46.
10. Филиппова Г.Г. Психологические особенности ранней беременности и их влияние на развитие репродуктивного поведения. *Матер. Российской научно-практ. конф. «Социальная дезадаптация : нарушения поведения у детей и подростков»*, М.: МГУ, 2016. С. 18–26.
11. Шрамко І.А. Ставлення вагітних жінок до власного життя на зламі епох. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*. Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2018. С. 93–96.

Бондаренко С. В.

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
та суспільних дисциплін*

*Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського*

Міністерства охорони здоров'я України

Пилипишин М. О.

студент I курсу

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Анотація: У статті проаналізовано важливість професійної комунікації майбутніх лікарів, що є обов'язковою складовою їхньої готовності до роботи за фахом. Різноманітність функцій професійної комунікації фахівців галузі охорони здоров'я (інформативна, орієнтаційна, емоційна, комунікативна, мотиваційна, розвивальна, організаційна) свідчить про те, що при вмілому користуванні всім діапазоном мовленнєвої функціональності, мовлення є одним із найважливіших знарядь лікарської майстерності. Доведено, що основи професійної комунікації медичних працівників мають бути закладені під час навчання у закладах вищої освіти, що має певні особливості. Професійна комунікація лікарів це встановлення контакту між комунікантами на різних рівнях: лікар – лікар, лікар – пацієнт, лікар – медичний персонал для обміну професійно-орієнтованою інформацією, та як спосіб надбання знань для підвищення професійної кваліфікації. Комунікативна компетентність виступає однією з базових характеристик професійної компетентності фахівців медичного профілю. Її формування складає одне з найважливіших завдань підготовки майбутнього лікаря, служить запорукою його подальшого професійного розвитку.

Аннотация: В статье проанализированы важность профессиональной коммуникации будущих врачей, что является обязательной составляющей их готовности к работе по специальности. Разнообразие функций профессиональной коммуникации специалистов отрасли здравоохранения (информативная, ориентационная, эмоциональная, коммуникативная, мотивационная, развивающая, организационная) свидетельствует о том, что при умелом пользовании всем диапазоном речевой функциональности, речи является одним из важнейших орудий врачебного мастерства. Доказано, что основы профессиональной коммуникации медицинских работников должны быть заложены во время обучения в учреждениях высшего образования, имеет определенные особенности. Профессиональная коммуникация врачей это установление контакта между коммуникантами на разных уровнях: врач – врач, врач – пациент, врач – медицинский персонал для обмена профессионально-ориентированной информацией и как способ приобретения знаний для повышения профессиональной квалификации. Коммуникативная компетентность выступает одной из базовых характеристик профессиональной компетентности специалистов медицинского профиля. Ее формирование составляет одну из важнейших задач подготовки будущего врача, служит залогом его дальнейшего профессионального развития.

Summary: The article analyzes the importance of professional communication of future doctors, which is a necessary component of their willingness to work in the specialty. The variety of functions of professional communication of health care professionals (informative, orientation,

emotional, communicative, motivational, developmental, organizational) testifies that in the skillful use of the whole range of speech functionality, speech is one of the most important skills of medicine. It is proved that the basics of professional communication of medical professionals should be laid during the study in higher education institutions, which has certain characteristics. Professional communication of doctors is the establishment of contact between communicators at different levels: doctor – doctor, doctor – patient, doctor – medical staff for the exchange of vocationally-oriented information and as a way of acquiring knowledge for professional development. Communicative competence is one of the basic characteristics of the professional competence of medical professionals. Its formation is one of the most important tasks of preparation of the future doctor, it serves as a guarantee of its further professional development. Communicative competence is explained as well as the ability to solve topical communication problems in everyday educational, industrial and cultural spheres of life; ability to use the facts of speech and speech to realize the goals of communication, successful solution of problems of understanding and interaction between participants of the communication process.

У сучасних соціально-економічних умовах важливою характеристикою майбутнього фахівця є його готовність до професійної діяльності. Сутність професійної підготовки полягає в поступовому накопиченні й узагальненні студентами спеціальних знань, уявлень, поетапному виробленню практичних умінь і навичок, необхідних для успішної роботи за фахом. Особливого значення у професійній діяльності лікаря набуває професійна комунікація як взаємодія та обмін інформацією в діловій, виробничій, професійній, науковій та інших сферах людської діяльності. Адже медицина – це одна з тих галузей, де вдала комунікація є надзвичайно важливою частиною роботи кожного з працівників. Тому одним із пріоритетних напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів є формування у них професійно значущих якостей, зокрема, комунікативних і як результату – готовності до професійної комунікації.

Опанування фаховими навичками комунікації під час навчання у МЗВО є важливим для успішної професійної діяльності майбутніх лікарів. Успішність випускників вищої медичної школи в майбутній професії зумовлена не лише комплексом фахових, але й комуніка-

тивних знань, умінь і навичок. Дослідження підготовки майбутніх лікарів до комунікативної взаємодії, насамперед, потребує проведення поняттєво-термінологічного аналізу наукових категорій, які складають її основу: «комунікація», «спілкування», «професійна комунікація», «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція» та «комунікативна компетентність».

Термін «комунікація» (англ. – communication) походить від латинського communicatio – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, що поєднується з дієсловом communico – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, та є похідним від communis (лат.) – спільний [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши праці зарубіжних науковців, Ю. Косенко зазначає, що комунікація – у широкому сенсі – соціальне поєднання індивідів за допомогою мови та знаків, установа загальнозначущих наборів правил для різної цілеспрямованої діяльності. Комунікація є механізмом, за допомогою якого забезпечуються існування та розвиток людських взаємин, що охоплює всі «розумові символи», засоби їх передачі в просторі та збереження у часі. Науковці зазначають, що комунікація є специфіч-

ним обміном інформацією, процесом передачі емоційного й інтелектуального змісту [7, с. 22].

На думку Е. Гроссе, комунікація є акцією спілкування за допомогою знаків (мовних і не мовних), що слугує меті передавання інформації незалежно від способу та намірів [12, с. 11]. Ф. Бацевич пояснює комунікацію як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування [3, с. 28].

А. Батаршев стверджує, що комунікація є складним, багатоплановим процесом встановлення і розвитку контактів між людьми. Цей процес створений потребами спільної діяльності та містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини [2, с. 98]. На думку американського теоретика комунікації У. Шрамма, «щоб зрозуміти процес людської комунікації, необхідно зрозуміти, як люди спілкуються між собою» [13, с. 17].

Дослідниця О. Ковальчук узагальнює, що комунікація є специфічною культурною формою спілкування, обміном інформацією між людьми за допомогою знаків, символів, при якому інформація передається цілеспрямовано, сприймається вибірково, а взаємодія здійснюється за певними правилами та нормами [6, с. 474]. Доповнює це визначення М. Васирик, зазначаючи, що комунікація є специфічним обміном інформацією, процесом передачі емоційного та інтелектуального змісту [4, с. 11].

Відомо, що поняття комунікації використовувалось у технічній та інженерній сферах, де поряд із розробкою електронних засобів зв'язку, з'явилась необхідність передачі інформації технологічно, а в середині ХХ століття – філософській, соціологічній, психологічній та педаго-

гічній – для визначення міжособистісної взаємодії у людському суспільстві.

Основною умовою успішної побудови професійної комунікації у роботі лікаря з пацієнтом є вміння встановлювати довірливий контакт, в якому комуніканту відводиться важлива роль. Необхідно відкрито демонструвати перед реципієнтом свої наміри і компетентність у питанні, що обговорюється (наприклад, про причини виникнення хвороби, її наслідки, ефективне лікування тощо). Структура, характер, система комунікативного процесу так чи інакше відтворюються на основі форми участі комуніканта в процесі спілкування та форми взаємодії з предметом спілкування.

Систематизує відмінні ознаки між поняттями «спілкування» та «комунікація» М. Каган, вважаючи, що: процес спілкування може бути інформаційним, практичним, духовним, комунікація ж, як інформаційний процес, полягає в передачі повідомлень; різні цілі комунікації та спілкування визначають різні способи їх реалізації – спілкування відбувається у діалозі, комунікація часто має монологічну структуру; метою спілкування є спільність, взаємодія людей для вирішення завдань, що мають обов'язковий характер; комунікація – це передача інформації, а при зворотному зв'язку – її обмін. Процеси спілкування та комунікації виступають ланками єдиної комунікативної діяльності [5, с. 111].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розглянемо спілкування як складову професіоналізму кожного фахівця та одну з умов, що забезпечує досягнення життєвих цілей у стосунках з оточуючими. У сучасних наукових дослідженнях з педагогіки та психології, зростає увага до проблем спілкування як важли-

вого показника культури особистості. Поняття «спілкування» є складним багатогранним процесом, результатом якого є розвиток контактів між людьми.

Мета статті – розглянути основні підходи до трактування наукової категорії «спілкування» – професійної комунікації майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай, спілкування тісно пов'язане з діяльністю, адже будь-яка форма спілкування є формою спільної діяльності. Тому в процесі обміну інформацією суб'єкти спілкуються на теми, які їх об'єднують. Таким чином, поєднання діяльності осіб, які входять у певну професійну спільноту, утворює спільну фахову діяльність, яка передбачає спілкування на професійному рівні. У спільній діяльності формуються не тільки суб'єкт-об'єктні (людина – предмет діяльності), а й суб'єкт-суб'єктні відносини (людина – людина). У професійній діяльності лікаря мистецтво лікування полягає не лише в тому, щоб надати комплекс лікувальних послуг, але й у безпосередньому спілкуванні з пацієнтом.

Спілкування може розглядатися як певний аспект, умова діяльності або як окремий вид діяльності. Але зв'язок спілкування й діяльності полягає саме в тому, що завдяки спілкуванню діяльність організується. Розбудова плану спільної діяльності вимагає від кожної людини розуміння мети діяльності, засобів реалізації, розподілу функцій для її досягнення. Специфіка спілкування в процесі діяльності полягає у створенні можливості організації та координації діяльності її окремих учасників. У спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми.

До прикладу, метою діяльності лікаря є відданість інтересам пацієнта, максимальне використання наукових знань на користь пацієнта. Лікареві потрібно визначити засоби реалізації ефективного лікування, враховуючи загальне самопочуття пацієнта та причини виникнення хвороби. Привітність і приємний тон лікаря сприяють позитивній атмосфері під час спілкування з хворим. Таким чином, очевидним є те, що спілкування становить невід'ємну частину лікарської діяльності, а тому виникає необхідність якісної комунікативної підготовки майбутніх лікарів, ще під час навчання у МЗВО.

У професійній підготовці майбутніх лікарів науковці виокремлюють такі функції спілкування: інформаційно-комунікативна, регулятивно-комунікативна, афективно-комунікативна [11, с. 117].

Професія лікаря вимагає також підвищеної уваги до розвитку власного мовлення майбутнього фахівця, вміння встановлювати та підтримувати контакт з колегами, пацієнтами та їхніми близькими. А отже, важливим для лікаря є тактовність у спілкуванні, прояв ініціативи, вміння слухати і чути. Мова лікаря має бути чіткою, зрозумілою та послідовною, з оптимальним доповненням жестами.

Оскільки від майстерності спілкування та взаємодії лікаря з керівництвом, колективом, пацієнтами значною мірою залежить його професійна діяльність, відтак виникає нове поняття «професійна комунікація».

Як стверджує Г. Аксьонова, однією з важливих складових будь-якої професійної діяльності є професійна комунікація. У залежності від сфери діяльності, комунікація може займати до 90% робочого часу фахівця. Цінність

та затребуваність фахівця на сучасному ринку праці великою мірою залежить і від наявності в нього грамотної усної та писемної мови, вміння спілкуватись та впливати на інших людей за допомогою слова [1, с. 126].

Характерною особливістю професійного мовлення лікарів є те, що партнером у спілкуванні зазвичай є саме пацієнт. Суть моделі відносин «лікар – пацієнт» полягає в тому, що «лікар покликаний забезпечити компетентне медичне обслуговування хворого, засноване на співчутті та повазі людської гідності. Йому слід поважати права хворого та права своїх колег, іншого персоналу, бути правдивим і щирим у спілкуванні з ним».

Професіоналізм фахівця в медичній сфері – це вміння встановлювати контакт з людьми, тому підготовка фахівців, що працюватимуть у галузі медицини, без належного рівня володіння професійною комунікацією вже не відповідає сучасним вимогам. Адже це не просто передача інформації, а вироблення взаєморозуміння, побудова діагностичної та лікувально- реабілітаційної бесіди, єдиної точки зору з приводу лікування хворого. Це суб'єктивний зв'язок між людьми при збереженні індивідуальності сторін, що спілкуються.

Професія лікаря потребує певних комунікативних умінь. Необхідними стають уміння вести діалог, дискутувати на професійні теми, виступати з повідомленням чи доповіддю, тощо. Зазначені вміння об'єднуються поняттям «комунікативна компетентність».

Діяльність фахівця, зокрема засвоєння ним професійних якостей, складається з конкретних дій та операцій. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для

себе або для суспільства, фахівець тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері.

Отже, під компетентністю (лат. *competentia* – погодженість, співмірність частин цілого) педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Компетентний фахівець, зокрема лікар, застосовує у своїй роботі саме ті стратегії, які здаються найрезультативнішими у процесі виконання поставлених завдань. За «Новим тлумачним словником української мови», термін «компетентний» визначено як такий, що має достатні знання в будь-якій галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований [8, с. 250].

Таке тлумачення даного терміну показує особистісні якості людини, основою яких є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності, її володіння певною компетенцією. Тому компетенція пояснюється як певна норма, досягнення якої дозволяє ефективно вирішувати поставлені завдання, а компетентність – як оцінка досягнення чи недосагнення цієї норми [10, с. 196].

Отже, підготовка майбутнього лікаря з врахуванням особливостей професії вимагає розвитку компетенцій, необхідних в академічній підготовці, що пов'язана з навчальним процесом медичного напряму підготовки у ЗВО, та професійній діяльності, що полягає у володінні лікарем повним комплексом знань, умінь та навичок, характерних для даної професії та соціальної сфери

комунікації, де лікар як член суспільства виконує свої обов'язки.

Враховуючи важливість ефективного та результативного спілкування лікаря з пацієнтом, актуалізується розвиток професійної комунікативної компетентності студентів. Комунікативна компетентність майбутнього лікаря полягає у засвоєнні ним правил та норм усної та писемної мови, а також уміння користуватись ними в різних професійних ситуаціях. Зазвичай, поняття «комунікативна компетентність» пояснюється як уміння доводити й аргументувати, вміння будувати висловлювання.

Однією з основних складових комунікативної компетентності майбутніх лікарів є мовна компетентність (знання мови, володіння мовними вміннями й навичками) та мовленнєва компетентність (уміння адекватно й доречно користуватись мовою у конкретних ситуаціях).

Комунікативна компетентність фахівця лікувальної справи має бути спрямована на вирішення таких основних завдань: ефективно отримувати та передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; справляти приємне враження на співрозмовника на основі володіння культурою мовлення.

Комунікативна компетентність лікаря також передбачає наявність у нього таких основних комунікативних умінь або здатностей:

- установити контакт зі співрозмовником;
- підтримувати розмову;
- будувати висловлювання в різних стилях і жанрах мовлення;
- уміння переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами;
- вести бесіду, розповідати;

- знати медичну термінологію;
- здійснювати професійну комунікацію за допомогою відповідних вербальних і невербальних мовних засобів.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі проведеного аналізу наукової літератури досліджено й уточнено сутність понять «комунікація», «спілкування», «професійна комунікація», «компетентність».

Вивчаючи сутність наведених понять, узагальнюємо, що комунікація є поняттям, яке характеризує обмін інформацією, встановлення, підтримання контактів між людьми та може відображати процес спілкування, що несе насамперед емоційний зв'язок між комунікантами.

У свою чергу, процес спілкування переходить у професійну комунікацію, якщо становить процес взаєморозуміння в певній галузі, обмін інформацією між фахівцями цієї галузі. Комунікативна компетентність виступає однією з базових характеристик професійної компетентності фахівців медичного профілю. Її формування складає одне з найважливіших завдань підготовки майбутнього лікаря, служить запорукою його подальшого професійного розвитку.

Професійну комунікацію лікарів розуміємо як встановлення контакту між комунікантами на різних рівнях: лікар – лікар, лікар – пацієнт, лікар – медичний персонал для обміну професійно-орієнтованою інформацією та як спосіб надбання знань для підвищення професійної кваліфікації.

Професійна комунікація майбутніх лікарів є обов'язковою складовою їхньої готовності до роботи за фахом. Різноманітність функцій професійної комунікації фахівців галузі охорони здоров'я (інформативна, орієнтаційна, емоційна, комунікативна, мотиваційна, розвивальна,

організаційна) свідчить про те, що при лікарської майстерності. Основи професійної комунікації медичних працівників вмілому користуванні всім діапазоном мовленнєвої функціональності, мов- мають бути закладені під час навчання лення є одним із найважливіших знарядь у закладах вищої освіти, що має певні.

Література:

1. Аксенова Г. Н. Культура речи молодого врача: учеб.-метод. пособ. Минск: БГМУ. 2011. 100 с.
2. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. Питер, 2006. 176 с.
3. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: підручник. Видавничий центр «Академія», К. 2004. 192с.
4. Василик М. А. Основы теории коммуникации: учебник. Гардарики. 2003. 615 с.
5. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. Политиздат, М. 1988. 319 с.
6. Ковальчук О. Основы психологии та педагогіки: [навч. посіб.] Львів, 2009. 624 с.
7. Косенко Ю. В. Основы теории мовної комунікації. [навч. посіб.]. Сумський державний університет, Суми. 2011. 187с.
8. Назар П. С. Основы медицинской этики. Здоров'я, К. 2002. 344с.
9. Новый тлумачний словник української мови: в 3 томах. Київ: Вид-во «АКОНІТ», 2006. Т. 1. 926 с.
10. Риб Г. Г. Сутність поняття «Професійна комунікація медичних працівників середньої ланки та її різновиди». *Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка*. № 15 (247). 2013. С. 83-91.
11. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy pracy radiotelewizyj i internetu. Warszawa, Krakow: Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. 336 s.
12. Grosse E. U. Tektund Kommunikatijn / E. U. Grosse. Stuttgart Kohihmer, 1976. P. 11.
13. ShrammW. The Nature of Communication Between Humans / W. Shramm // Process of Effects of Mass Communication. – Urbana, 1971. 53 p.

Боровик М. О.

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки

факультету № 2

Харківського національного університету внутрішніх справ

ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ

Анотація: У даній праці висвітленні питання, пов'язанні із вдосконаленням професійно важливих якостей, майбутніх офіцерів Національної поліції України, які проходять навчання у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. Запропоновано поняття професійно важливих якостей. Проведений перелік та розкрито їх структура. Розглянуті підстави та вихідні положення запропонованої педагогічної умови. Розкрито термін освітньо-професійного середовища, у закладі вищої освіти із специфічними умовами навчання. Проведена класифікація мотивів направлених на формування у курсантів мотивації професійного обов'язку. В межах освітньо-професійного середовища виокремленні напрямки: навчальний в ході якого пропонується доповнити перелік тем, змісту фахових дисциплін; виховний напрямок передбачає розвиток професійної мотивації та вдосконалення психологічної підготовки до дій у складних умовах професійної діяльності; фізкультурно-спортивний напрям передбачає оволодіння та подальше вдосконалення рухових умінь, навичок та фізичних якостей під час спеціально організованої фізичної підготовки з використанням відповідних методів і форм.

Аннотация: В данной работе освещены вопросы, связанные с совершенствованием профессиональных качеств, будущих офицеров Национальной полиции Украины, которые проходят обучение в учреждениях высшего образования со специфическими условиями обучения. Предложено понятие профессионально важных качеств. Проведенный перечень и раскрыта их структура. Рассмотрены основания и исходные положения предложенного педагогического условия. Раскрыто понятие образовательно-профессиональной среды, в заведении высшего учебного заведения со специфическими условиями обучения. Проведена классификация мотивов направленных на формирование у курсантов мотивации профессионального долга. В рамках образовательно-профессиональной среды выделены направления: учебный в ходе которого предлагается дополнить количество тем, содержанию профессиональных дисциплин; воспитательный предполагает развитие профессиональной мотивации и совершенствование психологической подготовки к действиям в сложных условиях профессиональной деятельности; физкультурно-спортивное направление предполагает овладение и дальнейшее совершенствование двигательных умений, навыков и физических качеств в ходе специально организованной физической подготовки с использованием соответствующих методов и форм.

Summary: This paper covers issues related to the improvement of professionally important qualities of future officers of the National Police of Ukraine, who are trained in higher education institutions with specific training conditions. The concept of professionally important qualities is offered. Their list is made and their structure is revealed. The bases and initial provisions of the offered pedagogical condition are considered. The term of educational and professional environment is revealed in a higher education institution with specific training conditions. The classification of motives aimed at forming motivation of professional duty in cadets is carried out. Within the educational and professional environment, the following directions are identified: educational, during which it is proposed to supplement the list of topics, content of professional disciplines; educational direction

involves the development of professional motivation and improvement of psychological preparation for action in difficult conditions of professional activity; physical culture and sports direction involves the mastery and further improvement of motor skills, abilities and physical qualities during a specially organized physical training using appropriate methods and forms.

Актуальність дослідження. Професійна діяльність офіцерів Національної поліції є багатофункційною й відбувається в умовах постійного впливу несприятливих чинників (тривалі та надмірні фізичні і психічні навантаження, ймовірність виникнення загрози життю та здоров'ю, побоювання за своє життя та безпеку близьких, вірогідність або неочікувана можливість застосування зброї чи фізичного впливу з боку правопорушників, неритмічність роботи й відпочинку, зростання психоемоційного напруження в сучасних умовах тощо). Усе це може негативно позначатися на ефективності виконання професійних обов'язків.

У зв'язку з цим переконливими є висновки наукових досліджень (О. Бандурка, Л. Казміренко, Г. Юхновець, С. Яворський, О. Ярмиш та ін.), що в сучасних умовах якісно вирішувати поставлені завдання зможуть працівники поліції з високим рівнем професійно важливих якостей. Саме професійні якості сприяють виконанню поліцейськими діяльності в таких складних умовах, оскільки їх розвиток забезпечує тривале виконання роботи з певною інтенсивністю, протидію втомі та іншим негативним станам (страху, невпевненості, тривожності тощо), збереження працездатності за інтенсивного навантаження та у складних непередбачуваних, екстремальних умовах діяльності.

Зазначена проблема знайшла теоретичне обґрунтування в публікаціях вітчизняних науковців, присвячених пріоритетним напрямкам розвитку закладів

вищої освіти МВС України на сучасному етапі державотворення (С. Алфьоров, В. Бондаренко, М. Горська, Т. Губанова, М. Долгополова, І. Зозуля, М. Іншин, І. Клименко, О. Користін, В. Лень, Д. Поштарук, В. Сокуренько, С. Циганій, В. Черней, Д. Швець та ін.).

Побудова й структура освітнього процесу мають бути спрямованими на досягнення цілей професійної підготовки, задоволення вимог суспільства та певної професійної галузі шляхом цілеспрямованого створення необхідних для цього педагогічних умов.

У зв'язку з цим створення освітнього-професійного середовища, спрямованого на розвиток професійної мотивації та професійно важливих якостей у майбутніх офіцерів поліції набуває важливого значення та потребує додаткового вивчення.

Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічних умов направлених на вдосконалення професійно важливих якостей майбутніх офіцерів поліції у процесі фахової підготовки.

В енциклопедії професійної освіти професійно важливі якості тлумачать як «індивідуальні якості суб'єкта, які впливають на ефективність його діяльності та успішність оволодіння нею». Вони виступають у формі професійних вимог до особистості. Важливим є те, що зміст (перелік) професійно важливих якостей особистості залежить від конкретної професійної діяльності, а ступінь їх вираженості (сформованості) обумовлює й забезпечує ефективність професійної діяльності.

В. Андросюк, Л. Казміренко, Г. Юхновець [3, с. 116] до професійно важливих якостей фахівців правоохоронної галузі відносять особистісні якості емоційно-вольової сфери, які забезпечують психологічну стійкість та докладання вольового зусилля при виконанні складних та пов'язаних із ризиком професійних завдань, і підкреслюють, що розвитку цих якостей необхідно приділяти увагу під час психологічної підготовки курсантів. Автори виокремлюють такі професійно важливі якості правоохоронців:

- відповідальність (невідповідальний працівник виключає зі своєї роботи ініціативні й самостійні дії та намагається завірити вказівками, не вживаючи дій навіть тоді, коли це необхідно);

- схильність/стійкість до ризику;

- стійкість до невдач як особлива емоційно-вольова якість виявляється не тільки в силі й характері емоційних реакцій на невдачі, а й в наполегливості для їх подолання;

- емоційність і толерантність виявляються в легкості й силі виникнення емоцій, переживань, тривоги, турботи та їх стійкості в конкретного співробітника;

- витримка, вміння володіти собою – важлива емоційно-вольова якість, яка має суттєве значення для психологічної стійкості працівника.

Таким чином, професійно важливі якості особистості – це комплекс індивідуально-психологічних та психофізіологічних особистісних властивостей людини, які достатні та необхідні для успішного виконання професійної діяльності.

Багатоаспектний аналіз проблеми формування професійно важливих якостей, як інтегрованої особистісної характеристики майбутніх офіцерів поліції, виявлення їх сутності та структури свідчить про складність даного феномена й

вимагає створення в освітньому процесі закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання певних педагогічних умов для їх формування та розвитку.

Однією з підставою для виокремлення педагогічних умов направлених на формування професійно важливих якостей в майбутніх поліцейських є концептуальна ідея, яка полягає в тому, що формування професійно важливих якостей майбутніх офіцерів поліції – це цілеспрямований, організований і керований процес, спрямований на розвиток різних сфер особистості (мотиваційної, особистісної, психомоторної) майбутнього фахівця-правоохоронця, та досягається шляхом створення в закладі вищої освіти відповідного освітньо-професійного середовища.

Вихідними положеннями для виокремлення даної педагогічної умови є освітні стандарти, зміст освітньо-професійних програм підготовки поліцейських відповідних спеціальностей (081 «Право», 262 «Правоохоронна діяльність»); сучасні підходи до правоохоронної освіти та її принципи; психолого-педагогічні складові освітнього процесу (мета, зміст, методи та форми організації навчання), яка була розглянута нами в контексті *системного, особистісно орієнтованого, та акмеологічного підходів* до професійної підготовки фахівців.

Урахування положень системного підходу дозволяє розглядати формування професійно важливих якостей як особистісних характеристик поліцейського на основі принципів: системності, відповідно до якого їх формування має всі ознаки системи та цілісності, а сама система підготовки поліцейських є підсистемою вищих рівнів (суспільства, природи тощо);

У межах особистісно орієнтованого підходу центральне місце посідає людина, яку розглядають «як найвищу субстанцію, абсолютну цінність, міру всіх речей» [4, с. 36]. Дотримуючись даних положень, у процесі підготовки майбутнього фахівця-поліцейського необхідно бачити в особі курсанта, перш за все, людину з її прагненнями, здібностями, почуттями, індивідуальністю.

Провідною ідеєю акмеологічного підходу в освіті є забезпечення акмеологічного розвитку фахівця, суб'єктними ознаками якого є такі: ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації й творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування й упорядкування свого професійного досвіду та досвіду інших [1, с. 10].

Освітньо-професійне середовище ми визначаємо як спеціально організовану взаємодію суб'єктів освітнього процесу (викладачів, курсантів, керівників курсів, керівництва закладу освіти тощо), яка спрямована на формування в курсантів позитивного ставлення до професії та розвиток професійної мотивації шляхом відтворення й моделювання умов професійної діяльності поліцейського, розвиток в них професійно важливих якостей (особистісних та фізичних).

Необхідно підкреслити, що коло учасників (суб'єктів) освітнього процесу в закладах освіти зі специфічними умовами навчання є більш широким, ніж у цивільних закладах вищої освіти – окрім науково-педагогічних працівників, з курсантами взаємодіють

командири взводів, начальники курсів та їхні заступники, співробітники відділів виховної роботи, психологи та ін. Тому для розвитку професійної мотивації та професійно важливих якостей у майбутніх офіцерів поліції необхідно залучати всіх суб'єктів освітнього процесу (викладачів, командирів взводів, керівників курсів, психологів та ін.).

Вибір даної педагогічної умови для формування професійно важливих якостей, обумовлений по перше, тим, що в основі професійної мотивації лежить позитивне ставлення до професії, усвідомлення її суспільного значення, прагнення до оволодіння професійними навичками, що досягається шляхом ознайомлення курсантів з особливостями професії, її змістом, завданнями під час вивчення фахових дисциплін та наближення освітнього процесу до умов професійної діяльності; *по-друге*, здійснення професійної діяльності в специфічних (складних, непередбачуваних, екстремальних та ін.) умовах, необхідність виконання наказів, інструкцій, розпоряджень, реалізація яких може бути пов'язана з ризиком для життя та здоров'я як власного, так і інших людей, можливе тільки при сформованій мотивації професійної діяльності, зокрема мотивації професійного обов'язку, яка й забезпечує прояв фізичної витривалості.

Термін «мотивація» є більш широким, ніж термін «мотив» та інтерпретується як система мотивів або стимулів, факторів, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості.

Аналіз наукових джерел з проблеми мотивації та її видів свідчить про наявність різних типів мотивів та їх класифікацій. Так, О. Леонтьєв виокремлює дві групи мотивів: 1) сенсоутворюючі, які мотивують до діяльності, надаючи

їй особистого сенсу; 2) мотиви-стимули (виконують роль спонукаючих факторів (позитивних чи негативних) – іноді гостро емоційних, афективних, але не мають смислоутворюючої функції, а лише стимулюють людину до діяльності).

Важливим фактором, що визначає мотивацію курсанта до формування професійно важливих якостей, є суспільні мотиви (усвідомлення необхідності захисту публічної безпеки й порядку; охорони прав і свобод людини, а також захист інтересів суспільства й держави; надання в межах, визначених законом, допомоги особам, які з особистих, економічних, соціальних причин або внаслідок надзвичайних ситуацій потребують такої допомоги; оволодіння професією поліцейського), сформованість яких певною мірою впливає на мотивацію професійного обов'язку.

При формуванні мотивації професійної діяльності майбутніх офіцерів поліції ми беремо за основу класифікацію мотивів, які були виокремлені Є. Ільїним [5, с. 354]:

– соціальні мотиви, які пов'язані з прагненням набути певного соціального статусу в суспільстві та в конкретній соціальній групі (сім'ї, навчальному закладі, виробничому підрозділі);

– спонукальні мотиви пов'язані з впливом на свідомість з метою стимулювання до дій (або навпаки – до недопущення певних дій та вчинків) певних чинників – вимог батьків, порад, прикладів викладачів, членів певної соціальної групи;

– пізнавальні – виявляються шляхом прояву пізнавальних інтересів і реалізуються через усвідомлене прагнення людини до пізнання. Пізнавальна діяльність, проявами якої є освіта й навчання, є провідною сферою діяльності людини.

Тому формування пізнавальних мотивів – визначальний чинник успішності навчальної діяльності людини.

На формування в курсантів професійно важливих якостей також впливають дві групи мотивів: а) внутрішні мотиви мають місце, коли до її формування спонукає інтерес, натхнення, бажання; б) зовнішні мотиви виявляються під дією зовнішніх впливів відносно курсанта з боку інших суб'єктів освітнього процесу. Г. Андрєєва [2, с. 12] зазначає, що між «зовнішньою» та «внутрішньою» мотивацією існує взаємозв'язок, а саме: зовнішня мотивація підсилює кількість, а внутрішня – якість виконуваної діяльності; також на внутрішню мотивацію впливають особливі умови та ситуації (при зміні причин, що породили цю мотивацію, від внутрішніх до зовнішніх, внутрішня мотивація послаблюється); по-третє, внутрішня мотивація збільшується з посиленням упевненості в собі та власної відповідальності.

Таким чином, освітньо-професійне середовище, яке орієнтоване на формування мотивації професійної діяльності як основи формування професійно важливих якостей курсанта, охоплює такі напрями взаємодії суб'єктів освітнього процесу: *навчальний, виховний і фізкультурно-спортивний*.

Навчальний напрям пов'язаний із організацією освітнього процесу, із безпосереднім набуттям і засвоєнням курсантами знань, оволодінням уміннями і навичками майбутньої професійної діяльності під час:

– аудиторних занять з вивчення навчальних дисциплін циклу професійної практичної підготовки («Адміністративна діяльність поліції», «Тактико-спеціальна підготовка», «Спеціальна фізична

підготовка» «Вогнева підготовка») задля стимулювання пізнавальної мотивації;

– позааудиторної підготовки (факультативних занять; проходження різних видів практик: ознайомчої, навчальної, стажування на посаді; участь у патрулюваннях), що спрямована на ознайомлення курсантів із професійною діяльністю поліцейського, залучення до цієї діяльності, формування в них інтересу та позитивного ставлення до обраної професії.

Виховний напрям також був орієнтований на розвиток професійної мотивації, формування професійно важливих якостей (особистісних і фізичних), психологічну підготовку до дій у складних умовах професійної діяльності при вивченні навчальних дисциплін психологічного спрямування («Професійно-психологічна підготовка поліцейського», «Юридична психологія») та стимулювання прагнення й потреби до професійного зростання шляхом залучення курсантів до тактичних та тактико-спеціальних навчань, які моделюють умови професійної діяльності поліцейського; до участі в гуртках, у наукових заходах відповідної тематики (конференціях, семінарах, дискусіях тощо), психологічних тренінгах професійного спрямування.

Фізкультурно-спортивний напрям орієнтований на оволодіння та подальше вдосконалення рухових умінь, навичок та фізичних якостей під час спеціально організованої фізичної підготовки з використанням відповідних методів і форм. Даний напрям також реалізується як під час практичних занять з фахових навчальних дисциплін («Тактична підготовка», «Вогнева підготовка», «Спеціальна фізична підготовка»), так і під час позааудиторної діяльності шляхом залучення курсантів до спортивних сек-

цій, гуртків, участі в змаганнях з різних видів спорту, а також оволодіння спеціальними й руховими вміннями та навичками застосування поліцейських заходів примусу (фізичної сили, спеціальних засобів, вогнепальної зброї) під час відпрацювання сценаріїв та алгоритмів дій поліцейського в типових ситуаціях професійної діяльності.

Реалізація зазначених напрямів діяльності (навчального, виховного й фізкультурно-спортивного), орієнтованих на формування мотивації професійної діяльності як основи для формування фізичної витривалості майбутніх офіцерів поліції, вимагає вибору відповідних методів та організаційних форм, які забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітньо-професійного середовища.

I група – *методи організації та здійснення професійного навчання поліцейських*: 1) методи набуття знань; 2) оволодіння руховими вміннями та навичками; 3) удосконалення рухових навичок і розвитку фізичних рис.

II група методів – *методи стимулювання до підвищення рівня власної професійної підготовки майбутніх поліцейських*: 1) методи формування професійних інтересів; 2) методи стимулювання обов'язку й відповідальності за рівень власної професійної підготовки.

III група методів – *методи контролю та самоконтролю в процесі професійної підготовки поліцейських*: усний, письмовий, тестовий, практична перевірка сформованості навичок; графічний контроль, програмований контроль; методи самоконтролю й самооцінювання.

Навчальний напрям, пов'язаний з організацією освітнього процесу, передбачає оновлення та розширення

змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Адміністративна діяльність поліції», «Спеціальна фізична підготовка», «Тактико-спеціальна підготовка», «Вогнева підготовка», «Професійна-психологічна підготовка працівників поліції», «Юридична психологія») темами та питаннями, які розширювали уявлення про обрану професію та її соціальну цінність, дозволяли сформулювати позитивне ставлення та прагнення до сумлінного її виконання, стимулювали пізнавальну мотивацію й підвищували інтерес курсантів до майбутньої професійної діяльності (див. табл. 1).

Виховний напрям, орієнтований на формування професійно важливих якостей поліцейського (особистісних та

фізичних), на психологічну підготовку до дій у складних умовах, на стимулювання мотивації до професійної діяльності.

Для досягнення поставленої мети пропонуємо використовувати такі методи: мінілекції, ігрові ситуації професійного спрямування, робота в малих групах. Наприклад, курсантам пропонують ігрову ситуацію «Готовність до застосування вогнепальної зброї», у якій необхідно відтворити поведінку поліцейського та злочинця в даній ситуації.

Вправа виконується в повільному темпі, щоб курсанти мали змогу відчувати та проаналізувати свої емоційні стани, коли відбувається неочікуваний напад, коли необхідно ухилитися, коли необхідно здійснити постріл, після вчинення пострілу, у разі поранення. Спостерігачі

Таблиця 1 – Перелік тем, якими необхідно доповнити зміст навчальних дисциплін

№ з/п	Навчальна дисципліна	Теми, які було включено в зміст навчальних дисциплін
1.	«Адміністративна діяльність поліції»	– «Актуальні проблеми сучасної професійної підготовки офіцерів Національної поліції». – «Види превентивної діяльності поліції, які потенційно вимагають прояву фізичної витривалості». – «Професійні обов'язки дільничного офіцера поліції, які вимагають фізичної та тактико-спеціальної підготовки».
2.	«Спеціальна фізична підготовка»	– «Фізична витривалість і її складові». – «Основні правила самостійних занять фізичними вправами».
3.	«Тактико-спеціальна підготовка»	– «Вплив мотивації до професійної діяльності на її якість»; – «Самореалізація в професійній діяльності».
4.	«Вогнева підготовка»	– «Формування психологічної стійкості та самовладання». – «Методика регуляції емоційно-вольової сфери особистості».
5.	«Професійна-психологічна підготовка працівників поліції»	– «Професійно-важливі якості офіцера поліції». – «Професійна мотивація і її складові».
6.	«Юридична психологія»	– «Психологічні й фізичні якості офіцера поліції». – «Професійна мотивація – шляхи розвитку й корекції». – «Засоби професійного розвитку: професійна рефлексія, аналіз і самоаналіз, професійна інтуїція».

фіксують зовнішні прояви емоцій поліцейського та злочинця. Вправу можна повторювати, змінювати учасників.

Після вправи відбувається обговорення та рефлексія емоційних станів і поліцейського, і злочинця, також ураховується аналіз тих емоційних реакцій учасників, які зафіксували спостерігачі.

Фізкультурно-спортивний напрям діяльності, орієнтований на формування й удосконалення в курсантів спеціальних рухових умінь та навичок, які складають основу професійно важливих заходів засобами залучення їх до занять фізичною культурою та спортом у позанавчальний час у спортивних секціях. Важливо підкреслити, що завдання й вправи, які пропонуються курсантам під час занять спортом, зокрема рукопашним боєм, також відображають фрагменти професійної діяльності, моделюють різні варіанти дій, застосування прийомів, програвання ролей та ситуацій, які можуть виникнути в реальних умовах. Реалізацію фізкультурно-спортивного напрямку пропонуємо використовувати в трьох етапах:

Ознайомлення (1 етап) спрямоване на створення в курсанта чіткого уявлення про певну рухову дію та усвідомлення її структури. Відбувається як безпосередньо (викладач сам демонструє виконання рухової дії), а також за допомогою перегляду відео-, кінофільмів, презентацій з відповідним коментарем викладача. На цьому етапі викладач називає відповідний рух (прийом, дію), демонструє в різному темпі, визначає умови, у яких його застосовують, коментує техніку виконання, визначає основні елементи техніки виконання, акцентує на них увагу.

На етапі *вивчення* (2 етап) відбувається процес безпосереднього оволодіння та відпрацювання спеціальних рухових дій

та прийомів, спрямований на формування вміння самостійно виконувати їх у цілому або кожне окремо, дотримуючись вимог правильного виконання (швидкості, ритму тощо). На даному етапі курсанти виконують завдання як з виконанням елементів рухових дій, так і прийому в цілому. Даний етап спрямований на уточнення техніки виконання прийому за різними характеристиками (кінематичними, динамічними та ін.), формується варіативність його застосування.

Етап *застосування* (3 етап) має за мету формування рухових навичок, доведення рухових дій та прийомів до автоматизму; варіативне застосування прийому в непередбачуваних умовах, під час значних фізичних і психологічних навантажень. Систематичне відпрацювання прийомів під час тренувань дає можливість удосконалити техніку їх виконання, визначити та розширити тактичні варіанти їх застосування. Саме на цьому етапі оволодіння спеціальними руховими вміннями і навичками курсанти вчаться варіативно й творчо застосовувати їх при виконанні різних завдань.

Важливо підкресли, що поряд з оволодінням спеціальними руховими навичками одночасно відбувається й формування психологічної готовності до дій у складних і непередбачуваних умовах. Оскільки під час виконання групових вправ (тренувань) курсанти мобілізують фізичні та психологічні ресурси організму, виявляють самовладання, витримку, вольові зусилля для протистояння супернику, учаться швидко адаптуватися до змін у ситуації двобою, набувають навичок подолання втоми, що загалом сприяє формуванню фізичної витривалості майбутніх офіцерів поліції.

Висновок. Отже, сучасні реалії соціально-економічних відносин в Україні

вимагають від учасників освітнього процесу закладів вищої освіти МВС України, пошуку та вдосконалення педагогічних умов направлених на вдосконалення професійно важливих якостей курсанта, однією з яких є створення освітньо-професійне середовища та його спрямування на розвиток професійної мотивації.

Перспективним напрямком є практична перевірка запропонованої педагогічної умови, а саме створення освітньо-професійного середовища та його спрямування на розвиток професійної мотивації, з метою розвитку професійно важливих якостей курсантів під час навчання у закладі вищої освіти із специфічними умовами навчання.

Література:

1. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 224 с.
2. Андреева Г. В. Трудова мотивація правоохоронців як об'єкт управління в ОВС України URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2008/10/7-12__no-4__vol-27__2008__UKR.pdf.
3. Андросюк В.Г., Казміренко Л. І., Юхновець Г. О. Які якості вимагаються від працівника міліції: методологічні засади розробки професіограм та кваліфікаційних характеристик. *Науковий вісник Української академії внутрішніх справ*. 1996. № 1. 322 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості у 2-х кн. Навч.-метод. посібник Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 508 с.

Голота А. С.

кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії психології мас і спільнот
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ СОЦІАЛЬНІЙ СТИГМАТИЗАЦІЇ

Анотація: У статті розглянуто проблему соціальної стигматизації, представлено огляд дестигматизаційних технологій, зокрема, обґрунтовується доцільність розвитку емоційної компетентності як засобу профілактики та протидії стигматизації.

Аннотация: В статье рассмотрена проблема социальной стигматизации, представлен обзор дестигматизационных технологий, в частности, обосновывается целесообразность развития эмоциональной компетентности как средства профилактики и противодействия стигматизации.

Summary: The article deals with the problem of social stigmatization, presents an overview of destigmatization technologies, in particular, substantiates the feasibility of developing emotional competence as a means of preventing and combating stigma.

Постановка проблеми. Соціальна взаємодія неминує призводить до виникнення певних стереотипів, поведінкових коупінг-стратегій, критеріїв категоризації соціальної дійсності. Сьогодні, з його розмаїтістю і розвитком онлайн-технологій змушує нас класифікувати більше, ніж будь-коли раніше. Відтак, не зважаючи на поширення цінностей толерантного ставлення та прийняття інакшості, поширення упередженого ставлення та явища соціальної стигматизації ще й досі лишається актуальним для нашого суспільства.

Мета статті – обґрунтувати важливість розвитку емоційної компетентності у спільноті як засобу, який сприятиме протидії та профілактиці соціальної стигматизації.

Аналіз публікацій та виклад основного матеріалу. *Стигматизація* являє собою негативне упереджене, нетолерантне ставлення до особи внаслідок належності її до певних соціальних груп та може проявлятися у формі ізоляції,

осуду, висміювання, домінації тощо. Стигматизація тісно пов'язана з дискримінацією, яку часто називають “дискримінацією в дії”.

Стигматизація як соціальне явище спостерігалася в усі часи. В цілому стигматизація загрожує людям з певними фізичними, психічними та соціальними особливостями, які відрізняють їх від більшості інших членів суспільства. Через виділення «інших» на основі характерних ознак і відмінностей і відчуження від них «нормальні» підтримують свою соціальну ідентичність. У будь-який історичний період люди намагалися відповідати параметрам більшості, щоб не стати об'єктом насмішок або навіть аутсайдерами своєї групи [2].

Так, в Україні до меншин, які зазнають стигматизації, наразі належать представники ЛГБТ спільноти, особи з фізичною або психічною інвалідністю, представники маргінальних груп (жебраки, бомжі), особи із хімічними залежностями (алко- та наркозалежні),

роми, особи, які живуть з ВІЛ, колишні засуджені, тощо.

Т. Ліпай зазначає, що сутність соціальної стигматизації проявляється в реакції на будь-які відхилення від норм конкретного суспільства та закріпленні цих відхилень за допомогою різних символічних форм – стигм (ярликів). Стигматизовані стани (нав'язана соціальна якість чи ознака) приймаються людиною, стають її невід'ємною характеристикою, визначають її місце і роль у даній громаді. Соціальна стигматизація як явище виникає в процесі взаємодії людей середина соціальних спільнот і виявляється в результаті розв'язання суперечності між ціннісно-нормативними стереотипами громади і ціннісно-нормативними настановами людини. При цьому вона, як правило, виникає з ініціативи членів спільноти, які мають домінуючий статус і виступає за символічну форму визначення соціального статусу людини (на основі тих чи інших її відхилень від прийнятих в даній спільноті норм) [2].

Отже, стигма визначається як ознака зневаги чи недовіри, яка відділяє людину від інших. Проте яким би не було визначення стигми, вона, так чи інакше, призводить до негативних переживань, а перш за все викликає почуття сорому. Ірландський науковець Пітер Бирн виділяє наступні види переживань стигматизації: почуття сорому, почуття провини, скритність, роль «чорної вівці» в сім'ї, самотність, соціальне відторгнення, стереотипи та дискримінація [9].

Структура стигматизації містить три компоненти: *когнітивний* (наприклад, «всі хворі на шизофренію агресивні»), *афективний* (наприклад, тривога або страх) і *поведінковий* компонент дискримінації (наприклад, відмова у наданні житла) [10].

Важливим є вивчення двох аспектів стигматизації – зовнішнього та внутрішнього, а також їх відповідних форм прояву та наслідків, залежно від того, спрямована стигматизація на інших людей або на себе. *Зовнішня стигма* – це стигма щодо оточення, чужої групи, і вона може приймати різні форми: спроби людини довести, що вона не належить до цієї групи («Я не такий»); презирливі вислови, «прізвиська»; уникнення контактів і зустрічей з представниками іншої групи; страх (зараження, насильства); насильство й інші форми дискримінації; «менторське», опікувальне ставлення; ігнорування думки й інтересів представників групи тощо. Зазвичай, коли говорять про забобони, мають на увазі здебільшого тільки зовнішню стигму.

Внутрішня стигма – це стигма відносно до групи, до якої належить сама людина, а, отже, така стигма змінює ставлення людини до себе. Внутрішньою стигмою називається тому, що, на відміну від зовнішньої, вона зачіпає відчуття власної гідності. Внутрішня стигма може виявлятися у такі способи: відчуття власної збитковості, неповноцінності; спроби довести, що ти кращий, ніж інші представники групи, що ти не такий, «як вони всі»; нездатність налагодити стосунки з людьми, котрі не належать до цієї (референтної) групи; нездатність будувати стосунки з людьми, що належать до групи; страх дискримінації з боку інших людей, у тому числі й необґрунтований, безпідставний; негативна думка про людей зі стигматизованої групи; відчуття безпорадності, відсутність контролю над ситуацією; упевненість, що твоя думка й інтереси не мають значення і ні на що вплинути не можуть.

Джерелом стигматизації, серед іншого, постають різноманітні страхи,

тривоги, побоювання, агресія, розгубленість, зниковіння, сором, провина у відповідь на факт належності особи до стигматизованої спільноти. Джерелом цих емоцій стає розуміння хвороби чи іншої ознаки, що відрізняє від «норми» як соціально загрозового та неприйнятного явища, що призводить до ворожості та прояву агресії. У цьому сенсі страх виступає захисним механізмом свого «Я» і стосовно, зокрема, психічно хворих об'єктивує внутрішню тривожність, зумовлену недостатніми можливостями контролю поведінки «відмінних». Таким чином, на особистісному рівні дистанціювання від хворих на психічні розлади як основа стигматизації «базується на прагненні до відчуття власної безпеки, компетентності й внутрішньої стабільності та протекції свого уявлення про некомпетентність і потенційну загрозу на образ психічного хворого і ідентифікацію його як «чужого» [4].

Стигматизація дуже небезпечна як для окремих людей (оскільки негативно впливає на їх соціальну ідентичність і здатна викликати девіантність), так і для суспільства, оскільки стигматизація певних груп не тільки завдає удару по суспільній моралі і гуманним соціальним настановам, але й призводить до конфліктів всередині суспільства [3].

Одним із дуже вірогідних наслідків соціальної стигматизації є перехід стигми від стигматизованого індивіда на його родичів, близьких. В такому разі можливі два варіанти розвитку: або під стигму потраплятиме усе найближче оточення індивіда, що негативно впливатиме на їхнє становище в суспільстві, або люди уникатимуть близьких контактів зі стигматизованими, щоб самим не опинитись «по ту сторону барикад».

Можна говорити про те, що стигматизація суспільством сім'ї стигматизованого сприяє її дезадаптації, адже веде до появи хронічного стресу і почуття провини, сорому, сприяючи появі систем захисту від навколишнього світу. Критеріями дезадаптації та порушення сімейної взаємодії, які виникають внаслідок стигматизації одного з її членів постають: низька ступінь сімейної згуртованості; порушення сімейної ієрархії; емоційно-психологічна відчуженість від носія стигми; велика емоційна дистанція членів родини; зниження загального рівня продуктивності психічної діяльності членів сім'ї; низька соціально-реабілітаційна активність у медичній допомозі (за потреби); деструктивний стиль батьківського виховання (директивний, гіперопікаючий або відсторонений); високий рівень тривожності членів сім'ї (зокрема, дітей); конфліктний стиль спілкування шлюбних партнерів (аж до розірвання шлюбу); низький ступінь розвитку соціально-психологічних механізмів внутрішньосімейної взаємодії; зниження соціального статусу сім'ї; слабка взаємодія з соціальним оточенням, прагнення до ізоляції; наявність сімейної стигматизації; сімейна самостигматизація.

Так, зокрема, в сім'ях осіб із психічними порушеннями поряд із почуттям страху, в якому постійно перебувають рідні хворого, виникають почуття провини, сорому, депресія, розчарування, фрустрація, лют, викликані невирішеністю самої проблеми захворювання, що є природною людською реакцією на складну, непідвладну ситуацію. Такі переживання можуть виявлятися у бажанні дистанціюватися від хворого члена родини, звинуватити його, що спричинює внутрішньосімейну стигматизацію та сімейну самостигматизацію.

У процесі взаємодії індивіда (носія стигматизуючих якостей) та суспільства між ними виникає стигматизаційна напруга. З метою зняття цієї напруги застосовуються ефективні технології дестигматизаційного впливу які поділяють на дві групи – *технології особистісні* (залучення клієнтів до планування послуг, формування груп підтримки, реалізація консультаційних програм та програм сімейної освіти, курсів з позитивного способу життя, участь у соціально-психологічних тренінгах) та *соціальні технології* (включають деінституціоналізацію та підвищення суспільної толерантності). Процес полегшення або зняття стигматизаційних проявів шляхом використання вище згаданих технологій називають дестигматизацією. *Дестигматизація* – це процес відновлення окремими індивідами чи членами стигматизовуваних груп своїх громадянських прав, що були втрачені у зв'язку з внутрішньою (самостигматизацією) та зовнішньою стигматизацією [1].

В сім'ях членів родин стигматизовуваних осіб можуть виникати численні дезадаптивні особливості, зокрема: низька ступінь сімейної згуртованості; порушення сімейної ієрархії; емоційно-психологічна відчуженість від носія стигми; велика емоційна дистанція членів родини; зниження загального рівня продуктивності психічної діяльності членів сім'ї; низька соціально-реабілітаційна активність у медичній допомозі (за потреби); деструктивний стиль батьківського виховання (директивний, гіперопікаючий або відсторонений); високий рівень тривожності членів сім'ї (зокрема, дітей); конфліктний стиль спілкування шлюбних партнерів (аж до розірвання шлюбу); низький ступінь розвитку соціально-психоло-

гічних механізмів внутрішньосімейної взаємодії; зниження соціального статусу сім'ї; слабка взаємодія з соціальним оточенням, прагнення до ізоляції; наявність сімейної стигматизації; сімейна самостигматизація [6; 7].

Відтак, важливою дестигматизаційною *технологією* постає *підвищення сімейних адаптивних можливостей та налагодження сімейної взаємодії* яка, в свою чергу, буде сприяти попередженню сімейної стигматизації. Зокрема, увага спеціалістів має бути зосереджена навколо таких сімейних параметрів сімейної взаємодії як: згуртованість, ієрархія, емоційна близькість, стиль батьківського виховання, тривожність, стиль сімейного спілкування, стиль поведінки у конфліктних ситуаціях, соціальна активність.

Ще однією *технологією* є *сімейна психопрофілактика* в родині осіб, які мають особу-носія стигматизаційних якостей. Психопрофілактичні заходи для сімей стигматизовуваних осіб – психодіагностичні та медикодіагностичні заходи задля визначення рівня стресостійкості, депресивних, невротичних, суїцидальних тенденцій. Можливим варіантом можуть стати мобільні додатки зі скринінговими тестами задля відстеження динаміки адаптації членів родини до нових умов у зв'язку із появою в родині особи, що може зазнавати соціальної стигматизації (зокрема, сім'ї з психічно хворими особами, з особами, які вживають ПАР та родини, які виховують дітей з особливостями розвитку).

З огляду на проведений аналіз теоретичних джерел та численних досліджень даної проблематики, можна зробити висновок, що афективний компонент процесу стигматизації має суттєвий вплив на вияв даного соціального фено-

мену: з одного боку різноманітні тривоги, страхи, почуття небезпеки спонукають поведінкові прояви стигматизації, а з іншого – переживання сорому, провини, самотності – провокують явище самостигматизації, а також – сімейної стигматизації та самостигматизації.

На нашу думку, однією з мішеней цілеспрямованого впливу задля протидії явища соціальної стигматизації може стати розвиток емоційної компетентності – зокрема, у носіїв стигми, членів їхніх родин та, загалом, у суспільстві в цілому.

Ми розглядаємо *емоційну компетентність* як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. Емоційна компетентність – це мистецтво ідентифікувати свої емоції в момент, коли особа їх відчуває, що, в результаті, дає змогу краще розуміти власну поведінку і раціонально вибирати свої реакції, тобто – бути господарем власних емоцій [5]. Навичка управління емоціями є запорукою психологічного та соматичного здоров'я особистості, постає необхідною передумовою для здатності вибудовувати ефективну соціальну взаємодію, успішно адаптуватися до соціальних змін.

Р. Бар-Он виокремлює такі п'ять сфер компетенцій: внутрішньоособистісна сфера (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація); міжособистісна сфера (емпатія, соціальна відповідальність, міжособові стосунки); адаптивність (уміння розв'язувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість); управління стресом (толерантність до стресу, контроль над імпульсами); загальний настрій (оптимізм, щастя) [8].

Відтак, ми припускаємо, що підвищення рівня емоційної компетентності, зокрема, таких її параметрів як емоційний самоаналіз, здатність до управління стресом, навички ефективної (асертивної) соціальної взаємодії у стигматизовуваних осіб та членів їхніх родин, сприятиме профілактиці та протидії стигматизації.

Способами розв'язання визначених проблем можуть стати: психологічний супровід для родин, члени яких мають осіб із фізичною та/або психічною інвалідністю; групи підтримки для родин, які мають серед членів представника стигматизовуваних меншин; групи самопомогли для стигматизовуваних осіб та їхніх родин; тематичні зустрічі взаємодопомогли за принципом «рівний рівному»; соціально-психологічні тренінги; тренінги розвитку практичних навичок, в тому числі – з фокусом на розвиток емоційної компетентності, зокрема – навичок емоційного самоаналізу та ефективних коупінг-стратегій; індивідуальне та сімейне психологічне консультування; індивідуальна та групова психотерапія.

Висновки. Таким чином, соціально-психологічні технології, спрямовані на афективний компонент стигматизації, зокрема, розвиток емоційної компетентності може стати ефективним засобом профілактики та протидії соціальній стигматизації та самостигматизації для осіб, які є носіями стигматизуючих якостей, а також членів їхніх родин. Розвиток навичок емоційного самоусвідомлення та саморегуляції сприятиме психологічному добробуту, розвитку самоповаги, здатності до вибудовування ефективної комунікації, допоможе обирати ефективні коупінг-стратегії (напротивагу самостигматизації), відстоювати власні психологічні кордони.

Література:

1. Липай Т. Социальная стигматизация как предпосылка социальной маргинализации молодежи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : socprob.ru/index.php?option=com.
2. Byrne P. Stigma of mental illness and ways of diminishing it / P. Byrne // *Advances in Psychiatric Treatment*. – 2000. – No 6. – P. 65-72.
3. Haghghat R. A unitary theory of stigmatization. Pursuit of self-interest and routes to destigmatisation // *British Journal of Psychiatry*. – 2001. – №178. – P. 207–215.
4. Марута Н. Антистигматизаційні підходи до надання психіатричної допомоги / Н. Марута, В. Абрамов, Т. Ряполова, О. Абрамов, І. Путянін, І. Жигуліна // *Методичні рекомендації* (95.11/19.12). – Донецьк, 2011. – 28 с.
5. Липай Т. Социальная стигматизация как объект управления в образовательном пространстве: автореф. кан. социол. Наук: спец.22.00.08 «Социология управления» / Т.П. Липай. – Москва, 2008. – 11 с.
6. Кнуф А., Эпов Л. Стигма: теория и практика (Окончание) [Електронний ресурс] / Знание. Понимание. Умение. – 2006. – №3. – Режим доступу: www.zpujournal.ru/zpu/2006_2/Knuf&Eпов/22.pdf.
7. Смирнова М. Актуальність проблеми стигматизації в сучасних суспільних процесах // *Психолінгвістика*. – 2014. – Вип. 16. – С. 332-342. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_16_34.
8. Чутора М. Самостигматизація осіб з психічними захворюваннями як реакція на стигматизацію суспільством // *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2012. – Вип. 25. – С. 229–231.
9. Матійків І. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник / автор І. М. Матійків – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
10. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On / J.D.A. Parker (eds.) // *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.

Грама Н. Г.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки,
дошкільної, початкової, та спеціальної освіти*

Бойко І. І.

*магістрант II курсу педагогічного факультету
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація: Встановлено доцільність вирішення проблеми дослідження та обґрунтування, наповнення новим змістом і потребує вирішення та описано сутність психологічних процесів, словесну якість ідентичності і мотивації. Мотивація є провідним напрямом у доборі найбільш ефективних засобів ідентичності. Досягнуто можливості вдосконалення методики роботи вихователя, які істотно залежать від його умінь цілеспрямовано керувати розумовою діяльністю дітей, активізуючи її. Здійснювати таке управління вихователь може спираючись на психолого-педагогічні знання, тобто на систему закономірностей, та концентрувати у собі. Під ідентичністю розуміється приналежність до певної соціальної або професійної групи. Результатом проведеного теоретичного аналізу сутності професійної ідентичності згруповано три блоки професійної ідентифікації: професійна адаптація, професійна самоідентифікація і професійне моделювання.

Аннотация: Установлена целесообразность решения проблемы исследования и мотивирования, наполнения новым содержанием, требует решения и описания сущности психологических процессов, словесного качества идентичности и мотивации. Мотивация выступает ведущим направлением при выборе наиболее эффективных способов идентичности. Достигнута возможности усовершенствования методики работы воспитателя, которые существенно зависят от его умения целенаправленно руководить умственной деятельностью детей, активизируя её. Исполняя такое управление воспитатель может опираться на психолого-педагогические знания, то есть на систему закономерностей и концентрировать их в себе. Под идентичностью понимаем принадлежность к определенной социальной или профессиональной группе. Результатом проведенного теоретического анализа сущности профессиональной идентичности сгруппировано три блока профессиональной идентификации: профессиональная адаптация, профессиональная самоидентификация, профессиональное моделирование.

Summary: The expediency of solving the problem of research and substantiation, filling with new content and needs to be solved has been established. The essence of psychological processes, verbal quality of identity and motivation are described. Motivation has become a leading direction in choosing the most effective means of identity. Achieved opportunities to improve the methods of work of the educator, which significantly depend on his ability to purposefully manage the mental activity of children, activating it. The educator can carry out such management based on psychological and pedagogical knowledge, i.e. on the system of regularities, and concentrate in himself. Identity means belonging to a certain social or professional group. As a result of the theoretical analysis of the essence of professional identity, three blocks of professional identification are grouped: professional adaptation, professional self-identification and professional modelling.

Постановка проблеми. Сучасна проблема фахової підготовки майбутніх вихователів у закладах дошкільної освіти потребує насамперед розгляду сутності професійної ідентичності як чинника професійно-методичної, організаційної, математичної ідентичності. Проблематика ідентичності досліджувалась через призму фахової підготовки сприяння розвитку комунікативних здібностей студентів, провідними є погляди науковців І. Зязюна, Л. Нечипоренко, Г. Сагач, В. Семиченко тощо. А також задля вивчення професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти були спрямовані розробки Н. Кузьміної, Е. Панько, І. Беха, К. Крутій, В. Кузьменко тощо.

Діяльність, предметність дій, риторика як засіб розвитку фахової професійності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначається якісним рівнем в самореалізації, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності фаховості, вміння налагоджувати контакти з різними формами оточення.

Критерії добору методів підготовки: психолого-педагогічні можливості педагога, навчальні можливості студентів, мета і завдання взагалі та конкретного етапу зокрема, генеральні завдання виховання особистості, закономірності та принципи підготовки, зміст навчального матеріалу, наявність засобів навчання та їх відповідність часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій на основі мотивації як спрямовуючого фактору та ціннісності тих чи інших уподобань проводили І. Андрійчук, О. Бондаренко, Л. Долинська, І. Зязюн, Л. Уманець та інші. Так Тейлор та його послідовники з метою оновлення неефективної праці визначили денну норму виробітку, а працю понад цієї

норми почали оплачувати пропорційно величині виробітку. «У результаті такого удосконалення мотивації різко зросла продуктивність праці.

Мета даної публікації полягає у дослідженні професійної ідентичності у контексті фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Серед найпоширеніших складових знання, дій є професійна ідентичність як особливість мисленнєвої діяльності. Зазначимо, що спрямовуючим фактором у фаховій діяльності виступає дитяча риторика. Виходячи з означення поняття, риторики, – це мистецтво якісного висловлювання думок з метою переконання та впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей. Це мистецтво вивчає методику творення тексту, визначає його структуру, найпридатнішу для зрозумілого й аргументованого викладення думки.

Модель – зразок пояснення методики процесу фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контексті професійної ідентичності.

Загальною метою фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступає професійна ідентичність як особливість мисленнєвої діяльності перетворення у професійні знання, уміння, навички та є основою для самореалізації і саморозвитку в професійній сфері.

Таким чином, конкретизуємо мету за допомогою завдань:

– стимулювання професійної ідентичності майбутнього фахівця на якісне висловлювання думок з метою переконання та впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей;

– методика творення тексту, визначає його структуру риторики:

- відпрацювання професійних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання завдань у контексті професійної ідентичності;

- актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні й самовихованні у контексті професійної ідентичності;

- набуття майбутніми фахівцями закладів дошкільної освіти предметного та соціального досвіду щодо прийняття індивідуальних та колективних рішень;

- проведення моніторингу сформованості професійно ідентичної дії, що можуть мати різні мотиви.

Риторика інтерактивного спілкування (Р. І. с.) – мистецтво спілкування та обміну повідомленнями в режимі реального часу шляхом передавання голосу, відеозображення чи тексту через мережу Інтернет. Окремим різновидом сучасної Р. і. с. є риторика Інтернету, представлена широкою палітрою засобів спілкування у всесвітній мережі: сайти, форуми, блоги, чати, тощо. *Риторична культура* (Р. к.) – рівень оволодіння знаннями з риторики і вміння застосовувати їх під час публічного виступу. Формування й розвиток Р. к. – особливий процес постачання нових рис у психічній структурі особистості. Р. к. становить складне динамічне ціле з п'ятьма підструктурами – комунікативною культурою (риторичною етикою), мисленнєвою (логічною) культурою, культурою мовлення, духовно-моральною культурою та сценічною культурою. М. Препотенська зачислює до складових Р. к. доброзичливе ставлення до співрозмовників чи слухачів, адекватну кінестіку, впевненість оратора, ефективну техніку та високу культуру мовлення, актуальність теми спілкування, логічність викладу, образність, новизну інформації, єдність форми та змісту промови, позитивну

енергетику промовця, онлайн-діалоги, конференції, листування електронною поштою тощо.

Риторичний тренінг (Р.т.) – форма організації навчання, яка ґрунтується на інтерактивних методах групової роботи і спрямована на особистісний та професійний розвиток майбутнього оратора. Під час Р. т. особа має змогу проаналізувати й переоцінити власну мовленнєво-риторичну діяльність у процесі групової взаємодії. Відвідуючи Р. т., можна опанувати основні правила й техніки публічних виступів, позбутися хвилювання під час виступу, покращити дикцію, відпрацювати основні засоби захисту від маніпуляцій і прийомів чорної риторики. Також на Р. т. навчають аргументувати, переконувати, відстоювати власну позицію, контролювати невербальне повідомлення, тримати паузи, запалювати й надихати слухачів тощо.

Риторичний трикутник (Р. т-к) – у теорії риторики модель публічного мовлення включає три складові: промовця, слухачів та саму промову. Учення про Р. т-к. розробив Арістотель. У сучасній лінгвістиці Р. т-к. ще називають «комунікативним колом».

Риторичні фігури (Р. ф.) (від грец. *πίηρη* – «оратор» та лат. *figura* – «образ», «фігура») – засоби підсилення емоційної впливовості художньої та ораторської мови, що мають умовно діалогічний характер. До Р. ф. належать риторичний вигук, риторичне звертання, риторичне питання. За градацією І. Соколової оберемо робочі терміни: із великого обсягу риторики зупинимось на найуживаніших етапах розвитку: фігура риторична (стилістична), діалогічний, повтор, синтаксичні фігури, діалогічні фігури, порівняння, конкретність тощо. (побачив листок – намалював його – приклад ідентичності).

Отож, зазначимо, що поняття риторика найпоширеніше в людському спілкуванні прояву ідентичності, походить від грецького *rhetorike*, що в перекладі означає «ораторське мистецтво». Таким чином, риторика – це наука про ораторське мистецтво, про майстерність виступу перед аудиторією та покликана навчити нас, як ефективно діяти та досягнути успіху, діючи у процесі фахової підготовки.

Розглядаючи мотивацію, як процес повтору природних предметів, технічних досліджень і виробів тощо, ми виділили в ній кілька послідовних етапів: – *перший етап* – виникнення потреб. Майбутній фахівець закладу дошкільної освіти відчуває, що йому чогось не вистачає.

– *другий етап* – здійснюється пошук шляхів задоволення потреб продовження діяльності (ідентичність).

– *третій етап* – характеризується визначенням цілей (напрямків) діяльності для задоволення потреб виконання дій.

– *четвертий етап* – реалізація дій, які задовольняють потреби.

– *п'ятий етап* – пов'язується із здобуттям винагородження за реалізацію окремої роботи, яку майбутній фахівець виконав і може задовольнити свою потребу.

– *шостий етап* – задоволення потреби. При цьому педагог не зупиняє своєї діяльності до виникнення нової потреби.

Отож, *ідентичність, порівняння, потреба* є важливими складовими у фаховій підготовці потребує *парного* виду дій типу порівняння. Порівняння – спосіб і форма визначеності ідентичності предметів, явищ, дій.

Місце риторики у фаховій готовності до вивчання основ дитячої риторики, ідентичності є засобами її розуміння. Опис як тип мови – риторики як визначеність ступеню засвоєння

навчального матеріалу та розуміння його значення; застосування термінів риторики як ознака ступеня розуміння і засвоєння. Н. Кошанський писав: Словесність – це «здатність висловлювати думки й почуття: проза – предмет частинної риторики; поезія – предмету і поетики». Зазначимо, що загальна риторика – «наука винаходити, роздумувати, виразити думку та особливості керівництва до пізнання всіх прозаїчних творів (часткова риторика)» [9, с. 15]. Отож «Риторика – мистецтво мови, мистецтво подібності витворів, («не лише сума знань, в той же час – технічна виучка, вміння володіти власною мовою)» В. Аннушкін.

Риторика співставляється з безліччю немовних наук: філософією, психологією та іншими. Історично так склалось, що теорії, які внаслідок еволюції розвивали мову, математику, письмо, в умовах масової комунікації ведуть до риторики та користуються її термінологією.

– *сьомий етап* – спілкування у побуті, з близькими, дружні бесіди, політичні теми, сімейний полілог за участю дітей, неофіційні ділові бесіди, телефонні розмови, дружні переписки тощо.

– *восьмий етап* – діалоги з самим собою (внутрішня мова). Мислення підготовка до усного та особливо письмового висловлювання, читання «про себе» з критичністю (або захопленням), спогади, роздуми, внутрішнє «я», дитячі мрії, розмірковування, репетиції, повтори тощо [6, с. 43–44]. Це плановий матеріал для фахової підготовки та готовності майбутніх вихователів дошкільної освіти у контексті професійної ідентичності.

Вимовляй ті тексти виразно, використовуй жести, що допомагають зрозуміти смисл сказаного [10, с. 185–187].

Частково візьмемо різні форми риторики: зіставлення та поєднання як один з прийомів відтворення ідентичності. Приклади подані російською в авторському виконанні.

« Одна дана нам голова,
А глаза – два, И уха два,
И два виска, И две щеки,
И две ноги, И две руки.
Зато один и нос и рот,
А будь у нас наоборот:
Одна нога, одна рука,
Зато два рта, два языка,
Мы только бы и знали,
Что ели да болтали [8, с. 107].

Приклади використання ідентичності де можливі певні засоби зв'язку: та інше...; а також...; в тому числі...; не лише, але й...; тощо.

Про унікальність ідентичності як поняття дуже влучно сказав Шекспір:

Кто на себя глядит, Свой видит лик.
Кто видит лик свой, Цену себе знает.
Кто цену знает – Строг к себе бывает.
Кто строг к себе, Тот истинно велик
(Шекспір).

Фахово розвивати техніку мови студентів як одного з критеріїв сформованості професійної ідентичності дозволяє розширити дитячу риторичну засобом скоромовок; (ПТА – ПТО – ПТУ – ПТІ – ПТИ – ПТЕ; тощо. Вживання у співвідношенні : «Талант великих душ есть узнавать великое в других людях» (Н.М. Карамзин).

Водночас наголосимо на тому, що *спостережливість* – одна з найпоширеніших властивостей розвитку ідентичності, як у дорослих, так і в дітей у контексті професійної ідентичності. За результатами дослідження рівня сформованості професійної ідентичності у майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти традиційним спосо-

бом у контрольній групі відбулися незначні зміни, зокрема достатній рівень у 6% (динаміка +3%); задовільний рівень розвитку – 48% (динаміка +8%); низький – 46% (динаміка – 7%).

Більш виразною була динаміка ідентичності у майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти як одного з критеріїв сформованості професійної ідентичності в експериментальній групі, зокрема достатній рівень розвитку дитячої риторики у контексті професійної ідентичності був виявлений у 14% респондентів (динаміка +10%); задовільний рівень розвитку – 63,5% (динаміка +20,5 %); низький – 22,5% (динаміка – 29,5%), нульовий рівень відсутній.

Висновки. Ідентичність, яка тлумачиться в довідниковій літературі як тотожність, однаковість, однозначність, розглядається нами як динамічна система, що розвивається не лінійно протягом усього життя людини і має складну ієрархічну структуру. Під ідентичністю розуміється приналежність до певної соціальної або професійної групи. Результатом проведеного теоретичного аналізу сутності професійної ідентичності згруповано три блоки професійної ідентифікації: професійна адаптація, професійна самоідентифікація і професійне моделювання.

Програмовими виступають професійна ідентичність, майбутні фахівці, заклади дошкільної освіти, риторика, дитяча риторика, професійне моделювання, професійна самоідентифікація.

Особиста ідентичність чи самоідентичність (Self-identity) це єдність і спадкоємність життєдіяльності, цілей, мотивів і смисложиттєвих установок особистості, яка усвідомлює себе суб'єктом діяльності. Це не якась особлива риса чи сукупність рис, якими

володіє індивід, а його самість, відрефлексована в термінах власної біографії. Вона виявляється не стільки в поведінці суб'єкта і реакціях на нього інших людей, скільки в його здатності підтри-

мувати і продовжувати якийсь наратив, історію власного «Я», що зберігає свою цілісність, незважаючи на зміну окремих її компонентів.

Ідентичність є засобом порівняння.

Література:

1. Волкова Н.П., Тарнопольська О. Б. Моделювання професійної діяльності викладання навчальних дисциплін у вишах. Монографія. Дніпро, 2013 .– 228 с.
2. Герцберг Ф. Двохфакторна теорія мотивації Герцберга – Вікіпедія.
3. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці. С. ТОВ «Лебідь», 2001.
4. Крисько В.Г. Педагогіка і психологія в схемах і таблицях. – Мн.: Харвест, М: АСТ, 2000.– 384 с.
5. Соколова И. Нужно ли обучать дошкольника реторики? – Дошкольное воспитание.– 1996. – № 12.
6. Курцева З.И. «Ты словечко – я словечко...» (Варіанти занять дошкільної реторики з теоретичним коментарем). Методичні рекомендації вихователям, вчителям, батькам. – М. – 2001. – 57 с.
7. Mayo E. The social problems of an industrial civilization. London : Routledge & K.Paul, 949. 216 p. URL:<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.264316/page/n3>.
8. Михальская А. Педагогическая риторика: история и теория. – М. – 1998. – 217 с.
9. Мельничук І.М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. Тернопіль, 2006.– 134 с.
10. Романишина О. Я. Професійна ідентичність майбутніх учителів нематематичних спеціальностей: теорія і практика: монографія / Оксана Ярославівна Романишина. – Тернопіль: «Вектор», 2015. – 352 с.
11. Сагач Г. М. Золотослів. – К., 1993. – Ч. 1.– 263 с.
12. Словник іншомовних слів, 1977. С. 433.

Грама Н. Г.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки, дошкільної,
початкової та спеціальної освіти*

Добровольська Ю. М.

*магістрант II курсу педагогічного факультету
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ СТІЙКОГО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИКЛАДНИХ ЗАВДАНЬ

Анотація: У цьому повідомленні розглядається один з напрямів формування самостійно-навчальної діяльності майбутнього вихователя через підвищення професійної компетентності шляхом індивідуалізації набування знань і вмінь, удосконалення системи їх самоконтролю в процесі становлення педагога як професіонала. Система розглядається як предметно і логічно упорядкована сукупність складових. Розкриваються певні функції: за дидактичними умовами: поточним, тематичним, періодичним, підсумковим. За методичними умовами: індивідуальним, груповим, масовим; за формами контролю: усна, письмова, практичні вміння. Таким чином, до системи віднесено стійкість розвитку процесу самостійної роботи: репродуктивну самостійну роботу, реконструктивну самостійну роботу, евристичну самостійну роботу, дослідницьку самостійну роботу.

Аннотация: В статье рассматривается одно из направлений формирования самостоятельной учебной деятельности будущего воспитателя в процессе повышения профессиональной компетентности путем индивидуализации приобретения знаний и умений, совершенствования системы ихнего самоконтроля в процессе становления педагога как профессионала. В системе рассматривается как предметно и логически упорядочена совокупность составляющих. Выполняются определенные функции: поточные, тематические, периодические, итоговые. За методическими условиями раскрываются индивидуальные, групповые, массовые; за формами контроля: устные, письменные, практические умения. Таким образом, к системе отнесены стойкость развития процесса самостоятельной работы: репродуктивную самостоятельную работу, реконструктивную самостоятельную работу, эвристическую самостоятельную работу, исследовательскую самостоятельную работу.

Summary: This report considers one of the areas of formation of self-study activities of the future educator through increasing professional competence by individualizing the acquisition of knowledge and skills, improving their self-control in the process of becoming a teacher as a professional. The system is considered as a substantively or logically ordered set of components, as well as the links between them, which perform certain functions: under the didactic conditions: current, thematic, periodic, final; under methodical conditions: individual, group, mass; At the same time there is a justified need for a systematic approach, which focuses on the formation of the integrity of knowledge of the student's personality, and provides for the formation, deepening and development of their professional and personal qualities. mastering applied tasks. Thus, the system included the stability of the process of independent work: reproductive independent work, reconstructive independent work, heuristic independent work, research independent work. The peculiarities of the formation of action with non-verbal means of expression in children, which will accompany them throughout life, are taken into account. There is hope for the development of science and education about identity, which has three main modalities: the result of professional self-determination of an individual who perceives the profession as a vocation, identification with its counterpart, identity, which serve as an indicator of professionalism.

Постановка проблеми. У контексті підготовки майбутній бакалаврів у закладах вищої освіти пріоритету набула проблема самостійної роботи у значному обсязі процесу засвоєння навчальної та розвитку практико-дослідницької самостійної діяльності. Зміни, що відбуваються у навчальній діяльності сучасності спричинили стрибок, який потребує розв'язання переходу до більшої самостійності засвоєння особистістю будь-якого навчального матеріалу. Це потребує від особистості наполегливої, щоденної, багатосторонньої, послідовності самостійної діяльності та відкриває можливості досягнення позитивної динаміки розвитку її професійних якостей і компетентностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перехід від одного стану якості пізнання, а відтак і розвитку, до іншого за набуванням змісту нової якості забезпечується самостійністю дій та їх усвідомленням, що передбачає реалізацію внутрішніх можливостей особистості як цілісної системи, ступінь її цілісності, стійкості та пристосованості до професійного середовища й поштовх до більш високого потенціалу для наступного витка розвитку.

В основу самостійної роботи особистості виділимо принцип відображення, який забезпечує виникнення і засвоєння провідних психолого-педагогічних понять на базі власного досвіду; принцип єдності діалектики, логіки і теорії пізнання в формах існування педагогічної дійсності, а відтак універсальних засобів її пізнання; принцип історичного і логічного, за яким логічна послідовність педагогічної складової розглядається відповідно до історичного розвитку.

Зазначимо, що самостійна діяльність потребує системного підходу до вивчення навчальної дисципліни. Дослідники

самостійної роботи дітей засвідчують постійний інтерес до проблеми прищеплення дітям прагнення до пізнання, духовного самозбагачення, самоосвіти. Відколи існують цивілізації проблема розвитку самостійності, самостійного мислення, самостійної діяльності особистості була в полі зору в тому числі й Античної епохи Сократа, Платона, Аристотеля, Демокріта, Марка Фабія Квінтіліана, Сенеки, Піфагора, Епікура, Цицерона, Конфуція, Авіценни та інших.

Самостійна робота думки спонукала особистість до творчого вирішення проблем від найпростіших до найскладніших.

Зазначимо, що творчість як невід'ємна складова мисленнєвої діяльності особистості є засобом самоосвіти і самовдосконалення, розвитку здібностей, реалізації внутрішніх резервів, досягнення високої «ефективності життя», само актуалізації і рушійним фактором її становлення та внутрішнього зростання.

Еволюція ідей самостійної діяльності досягла того рівня, коли рефлексія методів навчального пізнання підтверджується і підтримується мультимедійними засобами, що значно збільшую її ефективність.

Мета – визначення оптимальних форм і методів самостійної роботи майбутніми фахівцями дошкільної освіти як виду навчальної діяльності, спрямованого на формування та розвиток пізнавальних здібностей студента, його спрямованість на безперервну самоосвіту.

Традиційно самостійна робота студентів проводиться за такими формами виконання:

– індивідуальні (реферативне повідомлення, курсове, дипломне, магістерське проектування, самостійна науково-дослідна робота, індивідуальні

консультації, олімпіади, виконання домашніх завдань....);

– групові (проектне та проблемне навчання, навчання у співпраці, ігрове проектування, групові консультації, факультативні заняття, заняття в гуртках тощо);

– масові (проектне навчання, програмоване навчання).

За дидактичними вимогами визначають такі види контролю самостійної роботи студентів:

– поточний – враховує засвоєння умінь виконувати різноманітні види самостійної роботи;

– тематичний – розрахований на виявлення повноти та якості знань в обсязі теми, розділу програми;

– періодичний – створює можливості для оцінки знань та умінь набутих за певний час (місяць, квартал, семестр, навчальний рік);

– підсумковий – забезпечує перевірку знань та умінь студента на останньому етапі навчання (залік, екзамен) [3; 5].

Формами контролю самостійної роботи можуть бути:

1. Усна перевірка (індивідуальне опитування, бесіда, повідомлення змісту конкретного завдання).

2. Письмова інформація (реферат, тези, виконання тесту, контрольна модульна робота).

3. Практичні вміння роботи з інформаційними джерелами.

Доцільно розкрити методи самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу. Виділено:

– проблемно-пошукові методи, які спрямовані на активізацію самостійної діяльності студентів, спонукає їх до дослідницької діяльності, поглиблює мисленнєву діяльність, сприяє ви-

бленню вмінь раціонально застосовувати всі складові системи цих методів у розвитку та взаємозв'язку;

– методи проектного навчання. Цей метод передбачає чітке визначення дидактичних завдань, які студент вирішує у процесі навчальної діяльності (case-stady, веб-квест, та інші будуть подані нижче);

– методи колективної розумової діяльності застосовуються при необхідності вирішення колегіальної навчально-виховної проблеми;

– метод застосування новітніх інформаційно-комунікативних технологій у навчанні. Найсучасніший метод застосування комп'ютерних технологій дозволяє усамітнити і удосконалити систему самостійної роботи студента, вивільнити дуже багато навчального часу. Індивідуалізує і водночас безмежно розширює пізнавально-творчі можливості студента, контроль і самоконтроль.

Окреслені методи спрямовані на аналіз основних принципів і правил формування та використання їх ефективності в організації самостійної роботи студентів.

Отож, самостійна робота – це провідна форма організації навчання студентів у новій формації трансферно-модульної системи навчання у сьогоденні ЗВО, без участі викладача та включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, що здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей студентів у процесі їхньої безперервної освіти.

У процесі освоєння форм самостійної роботи студентом:

1. За рівнем обов'язковості виокремлюють:

а) обов'язкову, окреслену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практики; підготовка і захист дипломних та курсових робіт);

б) значна кількість досліджень свідчить про те, що певна частина професійних знань отримується завдяки «випадковому» навчанню, в процесі неформального спілкування. Формами неформального навчання є: участь студентів у спеціалізованих конференціях, семінарах, презентаціях, тренінгах тощо;

в) бажану (участь у наукових гуртках, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт інших студентів тощо);

г) довільну (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання).

2. З огляду на рівень прояву творчості студентів виокремлюють:

а) репродуктивну самостійну роботу, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивну самостійну роботу, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез та ін.

в) евристичну самостійну роботу спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань).

г) дослідницьку самостійну роботу, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.) [6].

Сучасні дидакти в організації самостійної роботи рекомендують застосовувати випереджувальні завдання (І. Трубавіна). Ці завдання спрямовані на повне або часткове попереднє самостійне вивчення студентами навчального матеріалу, який буде висвітлюватися викладачем через деякий час. Попередньо вивчений студентами матеріал можна «вкраплювати» на лекціях, семінарах у вигляді наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії чи пропонувати у вигляді реферату або «мікро-викладання» [4].

у самоосвітній діяльності джерелом інформації і порадиником студенту була і залишається книга.

Різнорічність методів самостійної роботи з книгою, в тому числі й електронним її варіантом, потрібно пропонувати студентам у процесі складання плану прочитаного. Отже:

План – короткий, логічно побудований перелік запитань, який розкриває зміст прочитаного. Щоб скласти план студент повинен виділити головні думки, встановити зв'язки, співвідношення між ними, чітко і коротко сформулювати висновки.

Складання тез. Тези (гр. thesis – положення, твердження): 1) положення, висловлені в книзі, доповіді, статті, виписані своїми словами і розміщені в логічній послідовності. 2) коротко сформульовані положення (ідеї) доповіді, статті, лекції тощо.

У самоосвітній діяльності джерелом інформації і порадиником студенту була і залишається книга.

Різноманітність методів самостійної роботи з книгою, в тому числі й електронним її варіантом, потрібно пропонувати студентам у процесі складання плану прочитаного. Отже:

План – короткий, логічно побудований перелік запитань, який розкриває зміст прочитаного. Щоб скласти план студент повинен виділити головні думки, встановити зв'язки, співвідношення між ними, чітко і коротко сформулювати висновки.

Складання тез. Тези (гр. thesis – положення, твердження): 1) положення, висловлені в книзі, доповіді, статті, виписані своїми словами і розміщені в логічній послідовності; 2) коротко сформульовані положення (ідеї) доповіді, статті, лекції тощо.

- веб-квест-проект;
- кейс-study;
- Лін-освіта, лін-технологія (моніторингова складова);
- Синквейн;
- Коучинг (коуч, коуч-викладач, педагог-коуч);
- Кайдзен-технологія (КОЛЕСО Демінга: «наука-освіта-виробництво»);
- Моніторинг на засадах лін-технологій;
- Лін-освіта – галузь професійної педагогіки за принципом «чітко в термін», персоніфіковане навчання за певною технологією підготовки у технічних ЗВО;
- Лін-технології – «ощадне» (витягуюче) навчання;

Методики: Японська методика TORU KUMON ; методики Макото Шичида.

Синквейн – потужний прийом для розвитку аналізу, синтезу і узагальнення. Він є педагогічним прийомом, що спрямований на вирішення певних завдань. Його використовують як метод розвитку мови (Скоріше як резуль-

тат перевірки знань). Задля складання синквейну потрібно аналізувати, узагальнювати, виокремлювати, поєднувати і коротко висловлювати думку. Його можна порівняти з польотом думки, вільною міні-творчістю, в якій чітко дотримуються правил.

Згідно проведених досліджень в експериментальній та контрольній студентських групах за програмою самостійно-навчальної діяльності доведено ефективність стійкого розвитку в самостійній діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти за розробленою моделлю результатами прикінцевих зрізів, що демонструють суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості самостійності.

В ЕГ високого рівня сформованості системи стійкого розвитку досягли на 34,03% майбутніх фахівців дошкільної освіти більше, ніж до початку формувального етапу експерименту (11,3%, стало 45, 33%), кількість студентів ЕГ з достатнім рівнем сформованості системи стійкого розвитку зменшилася на 19,14% (48,1%, стало 42,93%). Кількість майбутніх фахівців дошкільної освіти відповідно низького рівня (було 41,74, стало 12,26%).

У контрольній групі рівень сформованості системи стійкого розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти виявилось на 5,7% більше у порівнянні з початком навчання; на достатньому рівні формувального експерименту студенти показали такі результати: було 43,7%, стало 56, 3%. На низькому рівні майбутні фахівці дошкільної освіти підвищили свій рівень на 15, 63%.

Отож, пріоритету набуло вирішення проблеми самостійної роботи у значному обсязі процесу засвоєння навчальної та розвитку практико-дослідницької

самостійної діяльності. Зміни, що відбуваються у навчальній діяльності сучасності спричинили стрибок у напрямку систематизації усіх форм і методів самостійно-навчальної діяльності майбутнього вихователя через підвищення професійної компетентності шляхом індивідуалізації набування знань і вмінь, удосконалення системи їх самоконтролю в процесі становлення педагога як професіонала.

Система – це предметно або логічно упорядкована сукупність складових, а також зв'язків між ними, які виконують певні функції, в той же час має обґрунтовану необхідність системного підходу, який орієнтує на формування цілісності знань особистості студента, та передбачає формування, поглиблення і розвиток їхніх професійних і особистісних якостей, які сприятимуть підготовці у засвоєнні математичного пізнання.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [автор-укл. Гончаренко С.У.]. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Грама Г.П. Факт як джерело інформації в педагогічній діяльності вихователя / Г.П. Грама // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 129-133.
3. Зварыгина Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников / Е.В. Зварыгина // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С. 94-104.
4. Компетентнісний підхід у сучасному світі: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ, «К.І.С.». – 2004. – 112 с.
5. Прикладная психология в высшей школе / под ред. Пейсахова Н.М. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. – 270 с.
6. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 182 с.

Жукова Т. В.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного*

ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИШІВ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Анотація: У статті обґрунтовується важливість навчання академічного письма у системі вищої освіти. Стаття простежує основні методологічні аспекти процесу організації написання есе.

Аннотация: В статье обосновывается важность обучения академическому письму в системе высшего образования. Статья отслеживает основные методологические аспекты процесса написания эссе.

Summary: Importance of academic writing teaching in the system of higher education is grounded in the article. The article traces the major methodological aspects of the organization process of essay writing.

Навчання студентів навичок академічного письма вважається невід'ємною частиною курсу англійської мови для спеціальних цілей ESP (English for specific purposes). Як відомо, письмо сприяє мобільності та конкурентоспроможності молоді на ринку праці.

Крім того, наші студенти зацікавлені спілкуванням в Інтернеті з людьми з англomовних країн. Тому, їм потрібно вміти писати листи, електронні листи чи повідомлення англійською мовою у діловому контексті.

Психологічні та психолінгвістичні аспекти письма розглядали відомі українські вчені О. Тарнопольський, А. Давиденко, К. Лазаренко, С. Ніколаєва, Н. Складенко та інші. Деякі автори розробили методологічні основи викладання деяких видів письмової діяльності, таких як творче письмо (О. Тарнопольський), офіційні листи (С. Литвін). Але слід визнати, що навчання академічного письма на заняттях з іноземних мов в Україні не приділяється достатньо уваги.

І вчителі, і студенти повинні мати причини навчати та вивчати академічне письмо англійською мовою відповідно: існує набір навичок, які ми плануємо розвивати нашим студентам, і ми повинні визначити ці вміння; учнів слід мотивувати. Ми маємо вирішити, які навчальні стратегії, вправи чи дії допоможуть їм розвинути ці навички. До речі, вибір конкретної теми дуже важливий для забезпечення участі студентів із захопленням.

Перед початком ми повинні подумати про рівень студентів, конкретні причини їх навчання письма (ділова кореспонденція, листи заяв, електронні листи тощо), що ми очікуємо від них (короткий електронний лист, діловий лист чи есе для міжнародного іспиту). Це важливо, коли обирається відповідна письмова діяльність, наприклад написання ділового електронного листа. Ця навичка сьогодні потрібна багатьом студентам, оскільки вони можуть претендувати на роботу в міжнародних чи транснаціональних компаніях або планують працювати у таких компаніях в Україні.

Щоб представити завдання, ми маємо надати їм зразок електронного листа для ознайомлення. Потім для навчання ми створемо ситуацію, наприклад: «Ваш колега з іншої країни надіслав вам зразок сторінки для нового дизайну веб-сайту. Ви хочете зробити про це коментар (Кольори занадто темні. Текст важко прочитати. Необхідно змінити кольори.) Напишіть електронний лист своєму колезі. Наслідуйте один із прикладів. Зробіть коментар доброзичливим та ввічливим». І на цьому етапі важливо навчити учнів використовувати відповідні фрази, які є доречними у вступі, основній частині листа тощо. Тож вони представлені окремо як *Useful language for specific purposes* (Корисна мова для спеціальних цілей).

Деякі студенти готуються до складання міжнародних іспитів, таких як IELTS або TOEFL, які вимагають від студентів написання есе, які мають відповідати певним вимогам.

Що стосується письмового тесту IELTS, то він виявився найскладнішою частиною академічного тесту, оскільки середні бали з письмових завдань є значно нижчими, ніж середні оцінки за прослуховування, читання та говоріння. Ось чому з метою успішних оцінок у письмовому тесті слід використовувати деякі важливі стратегії написання.

Учасник тесту повинен ознайомитись про безліч зразків різних типів письмових завдань, які можуть їм знадобитися. Так, метою першого завдання є опис графіка, таблиці, схеми, або процесу. Стиль написання цієї частини тесту повинен бути нейтральним. Слід написати щонайменше 150 слів, і буде занижено оцінку, якщо відповідь буде занадто короткою. Слід пам'ятати, що ті думки та ідеї, що не стосуються теми, не врахову-

ється у загальне оцінювання. Багато хто дотримується такої думки, що висновок у першому завданні писати не потрібно. Але написати заключне речення можливо, щоб не обривати текст.

Write your answer according to the following plan:

Деякі корисні поради щодо опису графіку, схеми, процесу тощо:

– Напишіть одне речення, щоб представити тему.

– Напишіть одне-два речення, щоб показати взаємозв'язок між даними або прокоментувати основну тенденцію.

– Напишіть поглиблений опис поданої інформації. Включіть деталі від найважливішого до найменшого, залежно від часу.

– Напишіть одне речення, щоб закінчити свою відповідь.

Виконуючи друге завдання, учасники тесту повинні проаналізувати завдання належним чином і витратити деякий час на створення приміток; виділити або підкреслити ключові слова у завданні, щоб переконатися, що вони зосереджені на тому, що їм потрібно написати; планувати відповіді; чітко використовувати абзаци; помістити у кожен абзац тільки одну ідею.

Отже, есе має бути структуроване конкретним чином. Вступ повинен окреслити основні моменти есе. Основна частина есе повинна складатися з логічної послідовності ідей і висловлювати основну думку абзацу в першому реченні. Висновок повинен містити короткий виклад есе або висновок за темою. Потрібно включити деталі від найважливішого до найменшого, залежно від часу.

Отримавши завдання, студенти повинні зрозуміти його, відповідаючи собі на деякі запитання:

- Що тобі слід робити?
- Яка мета написання есе?
- Що важливо в темі?
- Що, на вашу думку, хотів би знати читач?
- Що ви планували до того, як почали писати?
- Що сталося, коли ви насправді писали? [1]

Навчання передписмовій техніці дуже важливо в процесі написання есе. Студенти можуть написати тему есе, а потім скласти список ідей із теми, які спадають на думку (listing). Вони можуть використовувати слова, а також фрази чи речення.

Є ще один вид передписмової вправи: намалювати «повітряну кулю» і записати в ній тему есе (це центральна куля), а потім зробити повітряні кулі навколо центральної та записати у них якомога більше ідей із теми (clustering).

Студенти можуть використовувати інший спосіб: якомога більше писати за темою, поки не закінчатся ідеї (free writing). Треба відмітити, що студентам не потрібно турбуватися про правопис чи граматику у цей момент. Під час перечитування вони повинні виділити основні ідеї, які, на їх думку, слід розвинути [2].

Одним із найважливіших кроків у написанні есе є мозковий штурм. Це мистецтво критичного мислення, метою якого є виявити первісні, приховані уявлення про тему [2]. Техніка мозкового штурму спрямована на визначення проблеми, вивчення доказів, визначення припущень, проведення деяких досліджень тощо.

Після того, як вони переглянули свої ідеї та виділили найбільш корисне, студенти готують план майбутнього есе. Правильне планування дозволяє студен-

там заздалегідь подумати, що вони збираються написати, та їм не потрібно буде переписувати есе декілька разів. Назви, заголовки або пункти у плані повинні складати приблизно по одному рядку. Як кажуть студенти, це допомагає їм запобігти дезорганізації.

Пошук та збір інформації є важливою частиною академічного письма у процесі тренування. Інформація може надходити з трьох джерел: факти, які знають студенти; факти, які вони знаходять із прочитаного; та факти, які вони відкривають для себе. Деякі поради їм дуже допоможуть: коли вони читають тему, їм слід тримати під рукою аркуш паперу та ручку, щоб записати знайдені цікаві цитати; треба переконатися, що вони записують джерело та правильно транскрибують цитати; у друкованих джерелах вони можуть поставити галочку біля цікавих уривків, а також писати запитання чи інші думки на полях.

Поки студенти досліджують тему, вони, природно, будуть аналізувати міркування авторів із теми. Аналізуючи аргументи будь-якого тексту або створюючи свій власний висновок, їм слід спочатку визначити основне твердження, а потім знайти всі пояснення або доводи для нього.

Кандидати повинні знати, що елементи єдності та узгодженості є необхідними рисами академічного письма. Єдність означає, що в параграфі обговорюється лише одна ідея. Основна ідея має бути викладена у головному реченні абзацу, а потім кожне допоміжне речення розвиває цю ідею [3].

Узгодженість означає, що абзац легко читати і зрозуміти, оскільки всі допоміжні речення побудовані в логічному порядку і пов'язані за допомогою від-

повідних перехідних слів. Перехід від одного речення до наступного повинен бути логічним і плавним. Кожна ідея повинна обговорюватися одна за одною. Крім того, взаємозв'язок між ідеями має виражатися відповідними зв'язуючими словами або фразами (connectors) [2].

Учасникам тестування потрібно вміти поєднувати речення, використовуючи пов'язуючі слова 'and, also, too, moreover, furthermore' для отримання додаткової інформації; 'that is, in other words, in fact' для роз'яснення; 'for example, for instance, such as' для надання прикладів; 'because, since, for this reason' для пояснення причин; 'consequently, as a result, therefore, thus' для наслідків та висновків; 'first, first of all, second, before, after, then, next, later, more important, finally' для змістовного порядку.

Також дуже важливо розподілити час, що дається на письмові завдання IELTS. Потрібно витратити кілька хвилин на планування, створення нотаток або чернетку, перш ніж писати есе. Необхідно також залишити час на перевірку есе, звертаючи увагу на орфографію, граматику та пунктуацію.

Взагалі, ключем до покращення управління часом на екзамені із академічного письма IELTS є практика.

Переконана, що дуже важливо навчити студентів уникати плагіату. Ми навчаємо їх способам перефразування та цитування оригінальних текстів. Існує декілька основних засобів інтегрування цитат у ваше есе: пряме цитування, перефразування та змішане цитування. Студенти, як правило, повинні перефразовувати матеріал, і лише безпосередньо цитувати його або використовувати змішані цитати, коли формулювання цитати цікаве, запам'ятовується або привабливе [4].

Наприкінці завдання студенти повинні навести список усіх джерел, на які вони посилалися. Їх список посилань повинен містити повні та точні деталі, оскільки це засіб, за допомогою якого читач може прослідкувати свої джерела. Вони повинні переконатися, що кожне текстове посилання відображається у списку посилань [3].

Ми можемо заохочувати студентів писати про все, що їх цікавить, і академічне письмо має стати їх звичайною діяльністю. Також, варто пояснити учням, що коли люди щось записують, вони стають обережнішими у виборі правильних слів та фраз. Це означає, що написане буде красномовнішим, більш стислим, витонченим та відточеним, ніж наша фактична мова. Письмо активізує низку різних когнітивних процесів і розкриває нашу творчість, сприяє покращенню соціального життя та робить нас кращими професіоналами. Правда полягає в тому, що письмо є однією з найважливіших навичок, якою ми можемо володіти, і варто того, щоб витратити час на його розвиток. Крім того, письмо допомагає нам упорядкувати свої ідеї та запам'ятовувати багато інформації.

Я переконана, що викладання академічного письма має бути одним із пріоритетних завдань у процесі вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві. Письмо – це гарний засіб стимулювати навчання, критичне мислення учнів та створити їх конкурентоспроможність [5].

Якість письма є найважливішим компонентом, який може скласти думку роботодавця про персону як у процесі найму, так і протягом усього часу роботи у компанії. Насправді, вміння добре писати часто застосовується безпосередньо до оголошення про вакансії. Якщо, наприклад, ознайомитися з опи-

сом посади менеджера онлайн продаж, то побачимо, що вона включає такі необхідні навички, як дизайн веб-сайтів, розробка проектів та спілкування, що вимагає компетентних навичок письма. Подібні вимоги до письма виникають для таких професій, як маркетологи, розробники веб-сайтів, фахівці зі зв'язків з громадськістю, інженери, вчителі тощо.

Письмо у діловому середовищі (також відоме як ділове письмо) має бути простим, стислим та прагматичним. Якісна ділова переписка повинна бути одно-

значною, граматично вірною і містити відповідну інформацію. Щодо спілкування у бізнесі, працівникам важливо мати навички написання електронних листів, текстів, меморандумів тощо.

Проходження багатьох практичних тестів у стилі письмових завдань IELTS, навчання правилам складання ділової кореспонденції допоможе кожному студенту розвинути свої навички письма англійською мовою. Ці навички можуть покращити наше життя та зробити нас більш всебічними та успішними.

Література:

1. Silber C. Some General Advice on Academic Essay Writing. University of Toronto, 1995. 78 p.
2. Seow A. The Writing Process and Process Writing. New York: Cambridge University Press, 2002. 320 p.
3. Johnson T. Ten Steps to Writing an Essay. American University. Cairo, 2004. 218 p.
4. Pecorari D. Academic Writing and Plagiarism. London, 2008. 244 p.
5. Жукова Т.В. Implementation of Academic Writing Teaching Techniques at English Classes. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. Випуск 111. Чернігів, 2013. С. 99-102.

Крсек О. Є.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідуюча кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОРИННИХ АМЕРИКАНЦІВ, АФРОАМЕРИКАНЦІВ, ЛАТИНОАМЕРИКАНЦІВ І АМЕРИКАНЦІВ АЗІЙСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ

Анотація: У статті розглянуто особливості організації мовної освіти національних меншин у США. Проаналізовано двомовність, багатомовність, полікультурність як явища американського суспільства.

Анотация: В статье рассмотрены особенности организации языкового образования национальных меньшинств в США. Проанализировано двуязычие, многоязычие, поликультурность как явления американского общества.

Summary: The article discusses the features of the organization of language education of national minorities in the United States. Bilingualism, multilingualism, and multiculturalism as phenomena of American society are analyzed.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Мовна політика в системі освіти національних меншин США відображає реальний стан справ у американському суспільстві. Адже з мови розпочинається взаєморозуміння між людьми, яке переростає на рівень спілкування держави зі своїми громадянами. У США немає офіційної державної мови. Але англійській мові в США належить головна об'єднавча роль у процесах виникнення американської нації, держави.

Співзвучність пріоритетів організації мовної освіти національних меншин на початку XXI у Сполучених Штатах Америки і в Україні засвідчує значущість досліджуваної проблеми. Дослідження сучасних педагогічних тенденцій розвитку мовної освіти в умовах етнокультурної різноманітності дозволив дійти висновку, що нормативно-правове забезпечення розвитку мовної освіти націо-

нальних меншин, принципи організації та структура мовної освіти, ідеологія мовної політики в системі освіти національних меншин США є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Вимоги до сучасної організації мовної освіти корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження в США визначено положеннями Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закону «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.), проектами Законів «Про державну мову в США» («English language Unity Act of 2015»).

Проблемам організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства

присвячено праці: І. Білецької, Т. Боднарчук, Я. Гулецької, О. Слоньовської, А. Шафікової; американську освіту, елементом якої є двомовне навчання, розглядали Н. Зайцева, М. Красовицький, О. Літвінов, Л. Товчигречка, О. Першукова та ін.; окремі аспекти полікультурної освіти були предметом наукових досліджень як українських (Г. Балл, В. Болгаріна, Л. Волик, О. Глузман, Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Грива, Я. Гулецька, О. Заболотна, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, М. Красовицький, М. Лещенко, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Мілютіна, Н. Терентьєва, Л. Черток, Н. Якса), так і російських науковців (З. Малькова, Б. Вульфсон, М. Макаєв, С. Наушабаєва, Н. Нікандров, Т. Рюлькер, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, О. Гаганова).

Двомовність, багатомовність, полікультурність як явища вивчали К. Бейкер (C. Baker), М. Бланк (M. Blanc), У. Вайнрайх (U. Weinreich), О. Гарсія (O. García), Дж. Гонзалес (J. González), Х. Клосс (H. Kloss), С. Крашен (S. Krashen), У. Маккі (W. Mackey), Л. Малаж (L. Malarz), В. Мітчел (B. Mitchell), К. Овандо (C. Ovando), Б. Перес (B. Pérez), М. Поплін (M. Poplin), К. Потовські (K. Potowski), Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Дж. Фішман (J. Fishman), К. Хакута (K. Nakuta), Дж. Хаммерс (J. Hammers), та ін.; методичні аспекти двомовного навчання розглянуто в працях Д. Енрайта (D. Enright), М. МакКлоскі (M. McCloskey), Дж. Каммінса (J. Cummins), Дж. Мори (J. Mora).

Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до організації мовної освіти національних меншин в умовах полікультурності американського суспільства здійснено такими вченими, як Г. Бейкер (G. Baker), Д. Бенкс (J. Banks), К. Бен-

нет (C. Bennet), Д. Ваврус (D. Vavrus), А. Віллеґас (A. Villegas), Ю. Гарсія (E. García), Ж. Гей (G. Gay), Д. Голлнік (D. Gollnick), П. Горські (P. Gorski), К. Грант (C. Grant), Т. Гуд (T. Good), Дж. Гудлед (J. Goodlad), Л. Дарлінг-Геммонд (L. Darling-Gemmond), Л. Дерман-Спаркс (L. Derman-Sparks), Г. Жиру (H. Giroux), Ж. Ірвін (J. Irvine), К. Кларк (C. Clark), Г. Ледсон-Біллінґс (G. Ladson-Billings), П. Макларен (P. McLaren), С. Ньєто (S. Nieto), П. Ремсі (P. Ramsey), Д. Садкер (D. Sadker) та М. Садкер (M. Sadker), К. Слітер (C. Sleeter), А. Тідт (I. Tiedt), П. Тідт (P. Tiedt), М. Фуллан (M. Fullan), Е. Холлінс (E. Hollins), К. Цейхнер (K. Zeichner), Ф. Чінн (P. Chinn) та іншими.

Мета статті – визначити педагогічні умови та особливості організації навчання англійської мови корінних американців, афроамериканців, латиноамериканців і американців азійського походження в США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Протягом усієї історії США політика щодо мовної освіти дітей представників мовних меншин, що проживають у країні, змінювалася залежно від демографічних явищ, соціальних умов та політичних тенденцій. Представниками національних меншин у США вважаються латиноамериканці, переважно мексиканського походження, включно з пуерторіканцями, крім того, до національних меншин належать афроамериканці, американці азійського походження, корінні американці, американці арабського походження і вихідці з близькосхідних країн, корінні жителі Гавайських островів і Аляски. У більшості випадків ці групи включають підгрупи. Існує маса інших етнічних і релігій-

них груп. Уже в середині 1990-х років більше половини всіх школярів, які проживали у 25 найбільших містах США, були представниками національних меншин [15, с. 133]. У таких штатах як Каліфорнія, Арізона й Техас національні меншини вже стали більшістю населення. Прикладом є Університет Каліфорнії в Берклі й Лос-Анджелесі, де представники національних меншин наприкінці 1990-х рр. переважали за чисельністю контингент білих студентів [10, с. 242]. Панівне положення американської англomовної культури як у США, так і в усьому світі призводить до того, що білінгвізм учнів національних меншин у школах цієї країни є знеціненим і дуже часто розглядається як ознака відчуження та «недостатньої американізації».

Американський соціолог Луї Вірт (Wirth. L.) пропонує вважати національною меншиною «групу людей, які через фізичні або культурні особливості відокремлені від інших людей в суспільстві, до якого вони належать, і які відчують себе об'єктом колективної дискримінації» [16, с. 347]. Гед Базилей (Barzilai G.) пропонує теорію «неправлячої» спільноти, яка визначає меншини як групи, які не мають змоги управляти і не мають доступу до ресурсів політичної влади [5, с. 7].

У США функціонує Дослідницький центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо (м. Боулдер), який основну увагу зосереджує на білінгвальному навчанні, вирішенні проблем учнів – дітей емігрантів, підготовці вчителів до роботи з ними. Очолює центр відомий спеціаліст у галузі білінгвального навчання Л. Бака [1, с. 91].

Найчастіше двомовність формується як результат оволодіння першою (рідною) мовою і вивчення другої мови шля-

хом занурення в іншомовне середовище або за допомогою навчання. В Сполучених Штатах англійська мова виступає у двох ролях – першої (рідної) мови і другої мови для представників етнічних меншин. Слід розрізняти оволодіння англійською як другою мовою (ESL) і вивчення англійської як іноземної мови (EFL). Досліджуючи погляди Каммінса (Cummins), Колін Бейкер [2, с. 210-211] зазначає, що діти з деякими розмовними вміннями другою мовою можуть хибно здаватися готовими до навчання другою мовою в класі. Згідно з теорією Каммінса, діти, які володіють мовою на контекстному рівні в класі, можуть не зрозуміти зміст навчального плану і не зможуть вступити в когнітивні процеси вищого порядку, як-от: синтез, дискусія, аналіз, оцінка і пояснення. Така дворівнева модель допомагає пояснити різноманітні знахідки дослідження:

1. У Сполучених Штатах дітей мови меншості інколи класифікують як ОРА (обмежений рівень англійської) (LEP (Limited English Proficiency)) або ВА (вивчають англійську) (EL (English Learners)) до ВВА (вільне володіння англійською) (FEP (Fluent English Proficient)), як тільки їхня розмовна здатність англійською мовою стає достатньою (Лінкванті (Linguanti, 2001)). Такі учні часто потім погано навчаються. Згідно з теорією, так відбувається завдяки тому, що вони не мають розвинутої здатності англійською мовою в «навчальному плані» або «рівні класу» англійською (або їхньою рідною мовою), щоб діяти в оточенні, яке більш когнітивно або академічно вимогливе. Лінкванті (Linguanti) вважає, що спільною умовою серед політиків США, тих, хто створює політику, або освітян, є те, що «учням необхідно лише вивчати англій-

ську мову, і їхнє академічне досягнення буде природнім наслідком». Занадто швидкий і незрілий перерозподіл у ВВА (вільне володіння англійською) може мати академічний ризик для учнів мов меншин, бо мовна підтримка відхилена.

2. Учні, які навчаються методом занурення в Канаді, здебільшого відстають від однолітків-монолінгвів короткий період часу. Коли вони набувають рівня володіння другою мовою, достатнього, щоб діяти в когнітивно вимогливому і контекстно обмеженому середовищі, вони звичайно наздоганяють однолітків.

3. Експерименти з дітьми мовних меншин, яким дозволяють використовувати їхню мову меншини, частину або більшість початкової освіти, у Сполучених Штатах, Канаді, Європі показують, що такі діти не відстають у шкільних досягненнях або рівні володіння мовою більшості. Через їхню мову меншості вони розвивають здатність бути відносно успішними в когнітивно вимогливому або контекстуально обмеженому класному середовищі (Секада (Secada, 1991)). Така здатність потім переходить до мови більшості, коли ця мова достатньо добре розвинена. Діти, які навчаються читати рідною мовою, не лише розвивають навички рідною мовою. Вони також розвивають когнітивні і лінгвістичні навички вищого порядку, які допоможуть із майбутнім розвитком читання мовою більшості, а також з загальним розвитком інтелекту. Як зазначив Каммінс (Cummins, 1984), «перехід, більш імовірно, відбудеться з мови меншості на мову більшості, бо суттєвіше піддаються вивченню грамотності мови більшості і сильний соціальний тиск під час вивчення цієї мови» [2, с. 64].

Спираючись на дослідження Т. Скутнабб-Кангас (Т. Skutnabb-Kan-

gas) [12, с. 15], можна виділити найпоширеніші білінгвальні програми у світі:

1) *Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL)*. Термін CLIL був запропонований дослідником у галузі багатомовної освіти Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладення і вивчення загальноосвітніх предметів іноземною мовою.

2) *Англійська мова як L2 (ESL)*. Англійська мова може бути другою мовою: з погляду послідовності вивчення (на противагу першій мові (часто рідній) і з погляду її використання, коли вона слугує засобом спілкування у поза навчальний час (на противагу англійській як іноземній (EFL), яка використовується учнями насамперед під час занять). Англійську як другу мову вивчають ті мовці, для яких вона не є рідною, але є мовою соціалізації (наприклад, іммігранти). Програми ESL передбачають, що учні, які не розмовляють англійською мовою, перебувають в англійськомовних класах певну частину навчального часу. Іншу частину вони проводять з досвідченими вчителями англійської мови і отримують індивідуальні рекомендації.

3) *Імерсійні програми*. Імерсія – це така організація навчального процесу, коли навчання повністю здійснюється нерідною для учнів мовою. Імерсійні програми пропонують тривале занурення учнів у іншомовне середовище при винятковому або незначному використанні рідної мови. Першу спробу розробки програм занурення зробив канадський вчений У. Ламберт у вересні 1965 року. Імерсійними вважаються лише ті програми білінгвального навчання, при яких доля іноземної мови при викладанні суміжних дисциплін складає не менше п'ятдесяти відсотків. Однією з характерних ознак

імерсійної освіти є її інтенсивність та надзвичайно високий рівень умотивованості учнів, що позначається на результатах навчання та на їхньому соціальному становленні. Залежно від кількості навчальних предметів, які вивчаються іноземною мовою розрізняють:

- програми повного занурення, згідно з якими з самого початку навчання всі предмети викладаються іноземною мовою. Починаючи з третього й четвертого року навчання кількість предметів, що викладаються іноземною мовою, поступово скорочується, поступаючись місцем для навчання рідною мовою;

- програми часткового занурення, згідно з якими частина предметів викладається іноземною мовою, частина – рідною. Деякі з цих програм відвідують студенти, які належать до етнічної меншості і вивчили англійську мову як першу мову і, отже, вчать свою етнічну спадщину. Такі програми відвідують неангломовні студенти, які бажають засвоїти мову більшості, мову соціалізації – англійську.

4) *Система трьох мов* (трилінгвальне навчання) передбачає, що учні спочатку отримують освіту державною мовою. Друга мова, яка є офіційною мовою територіальної одиниці вводиться після другого року навчання. Ще через декілька років учням викладають третю мову. Після завершення навчання передбачається володіння трьома мовами.

Джим Камминс уперше ввів терміни BICS / CALP (basic interpersonal communication skills / cognitive academic language proficiency). BICS і CALP – це два аспекти іншомовної компетенції, де перший – базові комунікативні навички повсякденного спілкування, другий – це когнітивна (академічна) мовна компетенція, яка необхідна поза ситуа-

цій повсякденного спілкування, у тому числі для розвитку здатності сприймати зміст предметів, що викладаються на іноземній мові [7, с. 298].

На підтримку білінгвальної освіти в 1968 р. вийшов Акт про білінгвальне навчання (Bilingual Education Act), який переглядався в 1974, 1978 та 1984 рр. У звіті Департаменту освіти США вказувалося, що таке навчання покликане викликати почуття гордості в дітей за свою приналежність до обох культур (U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. The condition of education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2004).

Проблема перегляду змісту освіти гостро постала перед школою США в 60-ті рр. XX ст. після запуску СРСР космічного супутника. У «післясупутниковий» період США прийняли декілька законів, зокрема Закон про сприяння освіти національній обороні (1958), Закон про розвиток вищої освіти (1963), Закон про розвиток початкової й середньої освіти (1965), покликані підвищити рівень якості національної освіти. Однак, як засвідчують дослідження американських учених, освітні реформи, які проводилися у США у 60-ті–70-ті роки не призвели до очікуваних результатів – американська школа на початку 80-х продовжувала потребувати кардинальних змін [6, с. 116]. Поштовхом до них стала широковідома доповідь урядової комісії «Нація у небезпеці» (1983), висновки якої набули значного розголосу в американському суспільстві. Констатуючи низьку якість національної освіти, комісія запропонувала 38 рекомендацій, згрупованих за 5 категоріями: зміст, стандарти та очікування, час, викладання, лідерство та фінансова підтримка.

У категорії «Зміст» було запропоновано для обов'язкового навчання у старшій середній школі англійську мову (4 роки); математику (3 роки); природознавство (3 роки), суспільствознавство (3 роки), основи комп'ютерних знань (0,5 року). Крім того, наголошувалося на важливості оволодіння учнями іноземною мовою, починаючи з початкової школи.

У категорії «Стандарти та очікування» комісія обґрунтовувала необхідність підняття вимог для зарахування абітурієнтів коледжами.

У категорії «Викладання» від учителів очікувалася демонстрація професіоналізму, а їхня заробітна платня мала стати «ринково-зорієнтованою та результатом-базованою».

У категорії «Лідерство та фінансова підтримка» пропонувалася цілеспрямована фінансова та інша підтримка федеральним урядом учнів з особливими потребами – обдарованих, інвалідів, емігрантів, представників національних меншин.

Реформування змісту початкової освіти розглядалось як основа для підвищення якості шкільної освіти загалом, сутність якої полягала у запровадженні так званого «ядра» знань [9, с. 3]. Традиційно в початкових школах США вивчаються математика, рідна мова, природничі й соціальні науки, музика, мистецтво, фізкультура. Особлива увага завжди приділялася вивченню рідної мови й математики – так званим фундаментальним дисциплінам, чи інваріанту. Зауважимо, що проблема «ядра» не є новою для США – ще в 1945 р. обговорювалася доповідь «Загальна освіта у вільному суспільстві», авторства Дж. Конанта, який висунув концепцію «п'яти пальців» людського знання: математика і природничі науки (три роки навчання), література і мова (три роки),

суспільствознавство (два роки), мистецтво та трудове навчання (три роки) [13, с. 15]. Відмінність реформ щодо запровадження «ядра» у 80-ті роки полягала у тому, що педагогічно обґрунтований перелік предметів, які становлять «ядро» змісту освіти, набув сили у форматі державного стандарту. На сучасному етапі зміст шкільної освіти у США містить три складники: «ядро», яке складається з кількох навчальних предметів із великою часткою відведеного для їхнього вивчення навчального часу; набір обов'язкових предметів для вивчення учнями; предмети за вибором.

У контексті гуманітарних дисциплін пропонувалося, що:

- навчання англійської мови в старших класах середньої школи має надавати випускникам такі знання та вміння, які сприятимуть розумінню мови, інтерпретувати й використовувати те, що вони читають; писати грамотні та змістовні документи; слухати та обговорювати ідеї інтелектуально; знати літературну спадщину країни, а також те, як вона підсилює уяву й етичне сприйняття і як це пов'язано з традиціями, ідеями та цінностями сьогоденного життя і культури;

- досягнення прийнятного рівня володіння іноземною мовою потребує від чотирьох до шести років її вивчення, і тому має розпочинатися в початкових класах; комісія вважає вельми бажаним досягнення учнями подібного рівня, оскільки це розширить і культурний кругозір і відповідатиме національним потребам США.

Комісія активно підтримувала зусилля таких груп, як Американське християнське суспільство, Американська асоціація сприяння прогресу науки, Асоціація сучасної мови, націо-

нальні ради вчителів англійської мови та математики, завданням яких є перегляд, удосконалення, приведення у відповідність із сучасними досягненнями та поширення нових і більш диверсифікованих матеріалів, що стосуються навчальних програм і планів [8, с. 21].

При відборі змісту освіти в державних школах США враховуються особливості етнічних груп, кожна з яких робить свій внесок у формування соціального замовлення на всіх рівнях (окружному, штату, загальнонаціональному). Якщо рухатися від більш низького рівня освіти до більш високого, відбувається узагальнення соціальних потреб, які складаються на кожному окремому рівні.

Отже, загальнонаціональне соціальне замовлення являє собою сукупність головних потреб суспільства в змісті освіти, які реалізуються в конкретних навчальних програмах і дисциплінах. Соціальне замовлення призначене на більш тривалу перспективу, тому що враховує глобальні чинники всіх сфер функціонування суспільства. При складанні соціального й державного замовлення формується єдиний вектор розвитку змісту освіти [4, с. 165]. Під час дослідження було виявлено наступні тенденції формування змісту освіти в школах США: першочерговий розвиток базової освіти, системне реформування змісту освіти, диференціація змісту освіти, введення стандартів у зміст освіти, комп'ютеризація змісту освіти, гуманізація змісту освіти, американоцентризм змісту освіти, поступовий перехід від монокультурного до полікультурного змісту освіти, подальший розвиток двомовної освіти [3, с. 55].

Колін Бейкер зазначає, що в США, Австралії, Канаді й деяких країнах Європи більшість школярів, які вивча-

ють мови більшості, здобувають освіту рідною мовою. Наприклад, діти, чий батьки є англомовними монолінгвами, відвідують школу, де англійська є єдиним середовищем навчання (часто з викладанням іншої (іноземної) мови). У США це буде називатися стрижневою програмою. У Вельсті та будь-де це інколи неформально називають мовною програмою «крапельного постачання». Термін «крапельне постачання» висвітлює тип мовного елемента у шкільній освіті основного напрямку. Уроки другої (іноземної) мови приблизно півгодини на день – це весь час використання «іншої» мови на день. «Крапельне постачання» арабської, французької, німецької мов і мандаринського діалекту китайської мови (путогуа), японської або іспанської перетворює мову на предмет у навчальному плані, подібний до фізики або математики. У навчанні через середовище другої мови головним фокусом є зміст навчального плану, а не вивчення мови (останнє інколи називають вставлянням або змістовим навчанням) [2, с. 274].

Отже, в освіті США взаємодіють дві протилежні тенденції – з одного боку, широкий спектр філософських і теоретичних засад змісту освіти зумовлює його різноманітність, з іншого – підвищення ролі держави у формуванні змісту освіти призводить до його стандартизації. Характерною особливістю змісту освіти в школах США є його утилітарна спрямованість, підвищення ролі гуманітарної інформації в змісті освіти. Реалізації індивідуальних здібностей учнів сприяє наявність у програмах шкіл США трьох паралельних курсів – спрощеного, нормативного й поглибленого, а також великої кількості елективних курсів [14, с. 7]. Мовна освіта національних меншин у США є достатньо комплекс-

сним явищем через низку соціокультурних, соціолінгвістичних, когнітивних та психолінгвістичних факторів: статусу англійської як мови міжнародного спілкування, етнічної неоднорідності суспільства, браку мотивації вивчати іноземні мови. Головним пріоритетом мовної освіти є вивчення англійської

мови як інструменту створення національної єдності. Недостатня увага до мов етнічних меншин у шкільних програмах призведе до втрати двомовності як *лінгвістичного ресурсу США*, тому є гостра потреба створення оптимальних освітніх програм для збереження батьківських мов етнічних меншин США.

Література:

1. Андріченко Л. В. Регулювання та захист прав національних меншин в законодавстві зарубіжних країн. Держава і право. 2002. № 3. – С. 112.
2. Бейкер К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. 5-те вид. Дніпро : ЛІРА, 2016. – 645 с.
3. Литвинов О.И. Антирасистский аспект поликультурного образования в школах США. *Вісник Луган. держ. пед. ін-ту ім. Т.Г. Шевченка*. Луганськ, 1997. № 3. С. 55-56.
4. Слоньовська О.Б. Зміст освіти в державних школах США. *Українська полоністика. Вип. 3-4. Педагогічні дослідження*. С. 165-168.
5. America's Original Languages. Category: Indigenous Peoples' Languages. <http://ourmother-tongues.org/blog/post/2011/10/28/AMERICA%E2%80%99S-ORIGINAL-LANGUAGES.aspx> (Date: 17.07.2020).
6. Conelly F. M. Curriculum Planing for the Classroom / F. M. Conelly, A. S. Ducacz and F. Quinlyn. – Ontario : ISE, 1981. – 248 p.
7. Cummins, J. Empowering minority students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education. 1989. – 298 p.
8. Danial P. Standards, Curriculum and Performance: A factorial and Comparative Perspective / P. Danial and L. Resnick // A Report to the National Comission on Excellence in Education. 1982. – August 31. – 138 p.
9. Davidov M. V. Why Johnny Can t Read and Ivan Can? / M. V. Davidov. – М.: «Novosti» press agency house, 1977. – 100 p.
10. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W.C.Parker. – The Ohio State University: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
11. Strickland C. A. Tools for high quality differentiated instruction. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. – 2007. – 97 p.
12. Skutnabb-Kangas T., McCarty T. Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological and Empirical Foundations / T. Skutnabb-Kangas, T. Key McCarty // Encyclopedia of Language and Education; ed. by J. Cummins and N. Hornberger. – Springer Science Media LLC. – 2008 – P. 3-17.
13. The United States Department of Education. URL: <http://www.ed.gov> (Date: 17.07.2020).
14. U.S. Departament of Education: New directions in late '80s: The ninth annual report. Washington 1985. – P. 7.
15. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z. Wahab / Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. By C.M.Brody, J.Wallace. – State University of New York Press, 1994 – P. 133.
16. Wirth L. The Problem of Minority Groups. / The Science of Man in the World Crisis. – New York: Columbia University Press, 1945. – P. 347.

Кузьменко Я. В.

*студентка VI курсу факультету дошкільної,
початкової освіти та мистецтв
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В УЧНІВ ТРЕТІХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ РОЛЬОВОЇ ГРИ

Анотація: У статті висвітлюється проблема формування компетентності в англійському діалогічному мовленні з використанням рольової гри. Приділяється увага питанню необхідності раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі навчання і виховання молодших школярів.

Аннотация: В статье освещается проблема формирования компетентности в английской диалогической речи с использованием ролевой игры. Уделяется внимание вопросу необходимости рационального построения, организации и применения ролевых игр в процессе обучения и воспитания младших школьников.

Summary: The article highlights the problem of competence formation in English dialogic speech using a role play. Attention is paid to the need for rational construction, organization and application of role-playing games in the process of teaching and educating younger students.

Актуальність теми обумовлена комунікативним підходом до навчання іноземного спілкування, зокрема навчання діалогічного мовлення. Необхідність раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі навчання і виховання школярів засобами англійської мови вимагає ретельного і детального вивчення цього питання.

Питанням рольової гри у процесі навчання діалогічного мовлення займалися: М.Л. Вайсбурд, М.В. Дворник, О.В. Калимулінова, О.А. Колесникова, Л.В. Конешева, Е.Л. Масликова, Р.П. Мільруда, В.С. Скалкина, В.М. Філатова, А.Н. Щукіна та інших. Як вказує О.А. Колесникова, рольова гра вчить учнів відчувати соціальне використання іноземної мови. Хорошим співрозмовником є не той, хто краще застосовує мовленнєві структури, а той, хто здатний

найчіткіше розпізнати (інтерпретувати) ситуацію, в якій знаходяться партнери по спілкуванню, врахувати вже відому інформацію (з власного досвіду, ситуації) та вибрати ті лінгвістичні засоби, які будуть ефективними для спілкування.

Мета статті – розкрити методику навчання англійського діалогічного мовлення учнів третіх класів на основі рольової гри.

Діалогічне мовлення (ДМ) – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат).

Компетентність у діалогічному мовленні (КДМ) – це здатність реалізовувати усно-мовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важли-

вих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. КДМ передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру та згідно правил спілкування у конкретній національно-культурній спільноті. Складовими КДМ є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності.

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- 1) запиту інформації – повідомлення інформації,
- 2) пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/ неприйняття запропонованого,
- 3) обміну судженнями / думками / враженнями,
- 4) взаємопереконавання/обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, ДМ завжди вмотивоване, проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, в яких у школярів з'явилося б бажання і потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, поставити їх у «запропоновані обставини». Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості ДМ [3, с. 51].

ДМ (як і ММ) характеризується зверненістю. Спілкування, як правило,

проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника і певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення. І, отже, їх не можна ігнорувати у навчанні ІМіК.

Однією з найважливіших психологічних особливостей ДМ є його ситуативність. Ситуативним ДМ є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією, що, однак, не можна розуміти буквально. Справа в тому, як зазначає Ю. І. Пассов (Пассов Е.И., 1989), що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї. Що ж це за обставини? Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Класичним прикладом ситуативності є репліка «Іде!», яка у школі може означати, що йде учитель і учням слід негайно заходити до класу й сідати на свої місця, а на трамвайній зупинці – появу довго очікуваного транспорту тощо [1, с. 142].

Рольова гра мотивує мовленнєву діяльність, так як учні потрапляють в ситуацію, коли актуалізується потреба що-небудь сказати, спитати, з'ясувати, довести, чим-небудь поділитися із співбесідником. На відміну від діалогу, який навчає тому ЯК сказати, рольова гра відповідає на питання ЧОМУ (мотив) і ДЛЯ

ЧОГО (мета) потрібно щось сказати. Таким чином, центром уваги партнерів є зміст бесіди, що саме по собі є позитивним фактором. Школяреві наочно впевнюються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування.

Практика доводить, що рольова гра, яка проводиться в рамках навчального процесу, вперше дає відчуття, що іноземна мова не тільки навчальний предмет, але й інструмент спілкування.

Перше і основне значення рольової гри – створення умов для спонтанного спілкування. Це стає можливим тому, що реакція учасників рольової гри не може бути зарані продуманою в повній мірі, а репліка – реакція на повідомлення потребує від другого учасника гри вільного володіння іноземною мовою.

Друга перевага рольової гри в тому, що вона викликає необхідність в висловлюванні, а це необхідна умова мотивації оволодіння іншомовною мовою, особливо в учнів, які мають середній рівень знань, зокрема це проходить на будь-якому етапі навчання, незалежно від віку учнів. В процесі рольової гри вчитель неодноразово чує від учнів прохання про допомогу: «Як це сказати?».

Третя перевага рольової гри закладається в необхідності комплексного використання учнями всіх мовленнєвих засобів, без віднесення їх до визначених мовленнєвих аспектів (фонетика, граматики, лексики), вона ставить учнів перед необхідністю негайного синтезу всіх мовленнєвих умінь і навичок. Рольова гра мотивує мовленнєву діяльність, так як учні знаходяться в ситуації, коли актуалізується необхідність щось сказати, запитати, вияснити, довести, поділитись думками з співбесідником. Учні наочно переконуються, що мову можна використовувати, як засіб спілкування.

Гра активізує прагнення учнів до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між учнем та вчителем.

Гра дає можливість навіть невпевненим в собі учням говорити і тим самим подолати бар'єр невпевненості [4, с. 21].

Основні вимоги до рольових ігор:

1. Гра повинна стимулювати мотивацію умінь, викликати у школяра інтерес і бажання добре виконувати завдання, її слід проводити на основі ситуації, адекватної реальної ситуації спілкування.

2. Рольову гру треба добре підготувати з точки зору як змісту, так і форми, чітко організувати. Важливо, щоб учні були впевнені в необхідності як слід виконати ту чи іншу роль. Лише при цій умові їх мова буде природною і впевненою.

3. Рольова гра повинна бути прийнята всією групою.

4. Гра неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликаючи у школярів відчуття задоволення, радості. Чим вільніше почуваються учні у рольовій грі, тим ініціативнішими вони будуть у спілкуванні. З часом у них з'явиться відчуття впевненості у своїх силах, в тому, що вони можуть виконувати різні ролі.

5. Гра організовується таким чином, щоб учні могли в активному мовленнєвому спілкуванні з максимальною ефективністю використовувати відпрацьований мовний матеріал (Зміст відбирається з врахуванням накопиченого дітьми лексичного багажу).

6. Учитель неодмінно сам вірить в рольову гру, в її ефективність. Тільки при цій умові він зможе досягти хороших результатів. Роль вчителя в процесі підготовки і направлених на приведення в дію механізмів мотивації і тим самим

на підвищення ефективності навчання іншомовному говорінню. Рольова гра будується на міжособистісних відносинах, які реалізуються в процесі навчання. Будучи моделлю між особистісного спілкування, рольова гра викликає необхідність спілкуванні на іноземній мові, і тут вона виконує функцію мотиваційно-спонукальну функцію [5, с. 26].

Підготовка учнів, яку заздалегідь повинен провести вчитель, має декілька етапів:

I етап – традиційна мовна практика – вправи, направлені на засвоєння граматичних структур та лексики. На цьому етапі доцільно використовувати такі види вправ, як:

- виправлення граматично та лексично неправильних речень;
- заповнення пропусків;
- вибір правильних відповідей.

II етап – складання діалогів, застосовуючи такі види вправ, як: побудова діалогів, заповнюючи пропуски, коли ситуація чітко окреслена; складання діалогу усім класом – за зразком

III етап – робота з діалогами, які складають у парах або у групах на основі засвоєного мовного матеріалу [2, с. 14].

Під час проведення опитування серед вчителів англійської мови в початкових класах отримали такі результати:

Вчителі, які використовують часто рольові ігри – 25%.

Вчителі, які інколи використовують рольові ігри (якщо дає можливість їх використання тема уроку) – 50%.

Вчителі, які рідко використовують рольові ігри – 25%.

Під час проведення опитування серед учнів початкових класах отримали такі результати:

Учні, яким подобаються рольові ігри – 75%.

Учні, які байдуже відносяться до рольових ігор – 10%.

Учні, які не мають взагалі розуміння про те що таке рольова гра (ніколи не використовували у навчанні) – 15%.

Результати дослідження ефективності проведення рольової гри показали, що під час звичайного уроку з 16 учнів активно працювало лише 5 учнів, 6 учнів працювали за допомогою вчителя і 5 учнів не справилися із завданням. На уроці з використанням рольової гри з 16 учнів 11 учнів працювали активно, 4 учні працювали за допомогою вчителя і 1 учень не справився із завданням.

Отже, на основі аналізу використання комплексу рольових ігор для навчання діалогічного мовлення, ми можемо зробити **висновки**:

1. Таким чином, РГ це – це потужний мотиваційний фактор, що підвищує якість навчання, дає учням опору (підказки, якими мовленнєвими моделями можна висловити ту чи іншу думку у певній комунікативній ситуації), супроводжується, як правило, емоційним підйомом, що позитивно впливає на результативність та ефективність навчання ІМіК.

2. Рольові ігри є одним з елементів особистісно-орієнтованого підходу до навчання учнів, тому що диференційовані завдання створюють умови, в яких учні із різними рівнями мовленнєвих умінь та навичок працюють з іншими, не помічаючи цієї різниці.

3. Рольові ігри надають можливості для розвитку творчих здібностей учнів під час мовленнєвої діяльності за рахунок того, що роль вчителя обмежується тільки поясненням завдання учня, а далі учень грає самостійно і підбирає ті мовні засоби, які саме він вважає необхідними у ситуації.

4. Використання рольових ігор при роботі з підручником створює умови для використання мовленнєвих вмінь та навичок в ситуаціях, наближених до реального спілкування. При цьому учні мають можливість відчувати себе вчителем, продавцем, лікарем, що є додатковим стимулом для їхньої мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
2. Байматова М.С. Диалоговая компетентность в профессиональном развитии учителя начальных классов. *Начальная школа: плюс до и после*. 2004. № 12. С. 12 – 16.
3. Лобанова В. Рольова гра на заняттях з англійської мови. *Рідна школа*. 2002. № 10. С. 51–52.
4. Черниш В.В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 15–22.
5. Черкашина Т.Т. Профессиональная пригодность выпускника вуза: критерии и перспективы диагностики диалогической компетентности. *Педагогика*. 1997. С. 21–29.

Марченко Г. В.

*аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація: У статті розкрито основні тенденції формування та розвитку медіаосвіти в Україні. Метою статті було проаналізувати історичні етапи формування, становлення та розвитку медіаосвіти в Україні та у світі в цілому. Основні результати досліджень: проаналізовано ряд міжнародних та вітчизняних документів, що відображають особливості впровадження медіаосвіти на світовому та загальнодержавному рівнях; виокремлено особливості становлення медіаосвіти в Україні; визначено мету, завдання медіаосвіти, напрями їх реалізації, а також розглянуто перешкоди, що виникають на етапі її впровадження. Перспективи подальших досліджень полягають у порівнянні досвіду передових країн щодо впровадження медіаосвіти, з подальшою адаптацією отриманого досвіду до нашої освітньої системи.

Аннотация: В статье раскрыты основные тенденции формирования и развития медиаобразования в Украине. Целью статьи было проанализировать исторические этапы формирования, становления и развития медиаобразования в Украине и в мире в целом. Основные результаты исследований: проанализированы ряд международных и отечественных документов, отражающих особенности внедрения медиаобразования на мировом и общегосударственном уровнях; выделены особенности становления медиаобразования в Украине; определены цель, задачи медиаобразования, направления их реализации, а также рассмотрены препятствия, возникающие на этапе ее внедрения. Перспективы дальнейших исследований заключаются по сравнению опыта передовых стран по внедрению медиаобразования, с последующей адаптацией полученного опыта в нашей образовательной системе.

Summary: In the article reveals the main trends in the formation and development of media education in Ukraine. The purpose of the article is analyze the historical stages of the formation and development of media education in Ukraine and in the world. The main research results: we analyzed a number of international and domestic documents, reflecting the features of the introduction of media education at the global and national levels; we highlighted the features of the formation of media education in Ukraine; determined the goal, objectives of media education, directions of their implementation. The prospects for further research is comparing the experience of advanced countries in the implementation of media education and adaptation of the experience gained in our educational system.

Постановка проблеми. Домінуючою складовою розвитку сучасного інформаційного суспільства є медіаосвіта. Медіаосвіта, як складова загальної середньої, вищої та післядипломної освіти, забезпечує здатність молодого покоління використовувати медіаресурси та застосовувати новітні інформаційні технології у процесі навчальної, професійної діяльності.

Питання медіаосвіти, медіакомпетентності привертають увагу дослідників різних наукових сфер. Оскільки Україна знаходиться на етапі інтеграції в європейський та світовий медіапростір, виникає необхідність реформування освіти в цілому. Це, у свою чергу, зумовлює пошук інноваційних форм, методів та прийомів навчання, спрямованих на розвиток медіаосвіти на різних вікових

етапах формування особисті (дошкільна, шкільна, вища, професійна освіта тощо).

Важливу роль у становленні та розвитку медіаосвіти відіграє міжнародна організація ЮНЕСКО, яка розглядає медіаосвіту як окремий напрям у педагогічній теорії та практиці, а не допоміжний засіб у викладанні інших дисциплін [8] та рекомендує активно впроваджувати медіаосвіту на всіх рівнях освітнього процесу у межах формальної та неформальної освіти.

Питання розвитку медіаосвіти є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Зокрема, теоретико-методологічні засади медіаосвіти були розроблені К. Безелгет, Д. Букінгем, Д. Консидайн, Л. Мастерман, Е. Харт, Р. Хоббс та інші; вітчизняних науковців: О. Баришполець, В. Колісніченко, О. Федоров, Ю. Чернявська, О. Шариков та ін.

Серед українських дослідників питанням медіаосвіти займалися Л. Вовк, В. Іванов, В. Ковальчук, І. Колеснікова, В. Кравець, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, М. Соколова та інші.

Мета, завдання статті. Враховуючи світові тенденції та темпи розвитку сучасного суспільства, актуальність окресленої проблеми, метою статті є проаналізувати сучасні тенденції розвитку медіаосвіти в Україні. Для цього необхідно виокремити історичні особливості становлення та розвитку медіаосвіти в Україні; охарактеризувати головні завдання, напрями сучасної медіаосвіти, етапи її впровадження у освітній сфері.

Виклад основного матеріалу. Вперше термін «медіаосвіта» був використаний у 1973 році на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. Проте група вчених вважає, що першу

навчальну програму з медіаосвіти було розроблено канадським вченим М. МакЛюеном ще у 1959 р., а масове використання медіаосвіти у навчально-виховносу процесі розпочалося у 1960-х роках ХХ ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. Основне завдання медіаосвіти полягало в тому, щоб сформувати інформаційну культуру та підготувати до життя в інформаційному суспільстві [1, с. 3].

Починаючи з 70-х років ХХ ст. міжнародна організація ЮНЕСКО постійно звертається до проблем медіаосвіти, оскільки вважає медіаосвіту як одне з «фундаментальних людських прав», що забезпечує свободу самовираження та отримання інформації в демократичному суспільстві [2, с. 4]. За результатами проведення фахових форумів ЮНЕСКО (конференції ЮНЕСКО в Грюнвальді, 1982 р.; в Тулузі, 1990 р.; в Парижі, 1997 р.; у Відні, 1999 р.; в Сельвії, 2002 р.; в Парижі, 2007 р. та ін.) ухвалюються документи міжнародного рівня, які рекомендують національним урядам запроваджувати програми з медіаосвіти на всіх освітніх рівнях, програми підготовки вчителів і викладачів з медіаосвіти, також медіаосвіта повинна стати невід'ємною частиною освіти для дорослих.

Відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО Європейський Парламент у 2008 р. ухвалив «Резолюцію щодо медіаграмотності у цифровому світі» [3]. Цей документ наголошує на необхідності цілеспрямованого розвитку медіаосвіти у державах Європейського Союзу, формулюються рекомендації (теоретичні і практичні) щодо шляхів реалізації цього завдання на різних рівнях освіти. Також у «Резолюції щодо медіаграмотності у цифровому світі» ЄС є рекомендація включити

медіаграмотність як базову компетенцію до Європейської програми освіти протягом життя.

Впровадження медіаосвіти є невід'ємною складовою освітньої політики XX – XXI ст. в країнах Західної Європи та Північної Америки. Зокрема, у Великобританії, США, Франції, Німеччині, Норвегії, Данії були прийняті державні стандарти медіаосвіти, при цьому медіаосвіта виступає або як окремий предмет навчання, або ж інтегрується в предмети, що передбачають вивчення рідної мови, культури, громадських наук.

Наприклад, у Швеції медіаосвіта офіційно інтегрована в національний навчальний план з 2000 року. Шведські педагоги давно переорієнтувалися з «протекціоністської» (захист від шкідливого впливу медіа) медіаосвітньої концепції на культурологічну, що включає розвиток критичного мислення аудиторії. За ініціативи Асоціації газетних видавців Швеції було створено національний портал «Медіакомпас», що займається питаннями медіаосвіти громадян, приділяючи особливу увагу вчителям та учням. До моменту закінчення школи всі випускники шведських установ освіти повинні опанувати, крім іншого, знання про медіа та їх роль в суспільстві, навички і вміння використовувати сучасні інформаційні технології для пошуку інформації [4, с. 2–3].

Серед країн пострадянського простору найактивніше медіаосвіта розвивається в Росії. Основоположником російської наукової школи медіаграмотності та медіакомпетентності є О. Федоров. Міністерство освіти Росії ще у 2002 р. офіційно зареєструвало вишівську спеціалізацію «Медіаосвіта» (03.13.30). Того ж року в Таганрозькому педагогічному інституті розпочалася підготовка

медіапедагогів для роботи в школах. Серед основних напрямів розвитку медіаосвіти в Росії можна виділити:

- загальну орієнтацію на розвиток особистості (включаючи формування естетичної свідомості, художнього сприйняття, смаку; розвиток критичного мислення, творчих потенцій індивідуальності в руслі ідей гуманізму);
- врахування психологічних особливостей, спектра реальних інтересів і переваг дитячої та молодіжної аудиторії;
- розробка критеріїв розвитку медіасприймання і здатності до критичного, художнього аналізу медіатекстів;
- удосконалення моделей, програм, методик, форм проведення занять зі школярами і студентами на матеріалі медіа (у тому числі з використанням закордонного досвіду);
- модернізацію матеріально-технічної бази навчання;
- введення у шкільні програми курсів, що передбачають вивчення медіакультури [5, с. 297].

В Україні було сформовано декілька осередків розвитку медіаосвіти: Київ (Інститут вищої освіти, Інститут соціальної та політичної психології АПН України), Харків (Харківський національний університет імені Н. Каразіна) та Львів (Інститут екології масової інформації при Львівському національному університеті імені І. Франка). Крім того, медіаосвітні курси є частиною багатьох навчальних планів у декількох вищих навчальних закладах (наприклад, видавничо-поліграфічний факультет НТУ України «КПІ»).

Національна академія педагогічних наук України у 2010 р. розробляє Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, що передбачає проведення комплексу заходів, спрямованих на розвиток медіаосвіти та формування меді-

аграмотності на рівні загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, а також закладів післядипломної освіти; 21 квітня 2016 р. було схвалено нову редакцію цієї концепції [6].

Згідно цієї концепції головною метою медіаосвіти є формування медіакультури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо. Головними завданнями медіаосвіти є сприяння формуванню медіаінформаційної грамотності, медіаімунітету, рефлексії і критичного мислення, здатності до медіаторчості, спеціалізованих аспектів медіакультури.

У Концепції впровадження медіаосвіти визначено три основні етапи її реалізації:

1. Експериментальний (2010–2016).

2. Етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту (2017–2020).

3. Етап дальшого розвитку медіаосвіти та забезпечення її масового впровадження (2021–2025).

Пріоритетними напрямками розвитку медіаосвіти, згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні [6], є:

- створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл, сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання, активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіа-освітнього спрямування;

- розроблення стандартів фахової підготовки медіа-педагогів і медіа-психологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки та перепідготовки фахівців медіа-освітнього профілю на базі вищої педагогічної та психологічної освіти;

- активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіа-виробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України, з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем медіа-освіти, налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіа-педагогів;

- налагодження повноцінного суспільного діалогу з метою оптимізації медіа-освітньої діяльності медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, покращення якості дитячих та молодіжних програм тощо.

Лідером громадського медіаосвітнього руху стала Академія української преси. Це неприбуткова, неурядова та незалежна організація, яка була створена у 2001 році за підтримки європейських та американських інституцій. З 2010 року АУП визначила одним з провідних напрямків діяльності розвиток та впровадження медіаосвіти в Україні. Видано 4 підручники, 4 посібники, 2 навчальних модулі та 1 онлайн-видання, також підготовлено та видано 6 навчальних програм (рекомендованих МОН України) для загальноосвітньої школи та вищих навчальних педагогічних закладів.

З 2012 р. створено портал «Медіаосвіта та медіаграмотність» – це інтерактивна платформа для взаємодії медіа-

педагогів з метою відкритості та публічності процесів у медіаосвітньому просторі. Структура порталу включає такі розділи: для вчителів середньої школи (початкові, середні, старші класи), для викладачів ВНЗ, для медіаспоживачів, для бібліотекарів. На порталі розміщуються новини медіаосвіти, подано розробки конспектів-уроків, презентації, поповнюється електронна бібліотека, календар подій тощо.

За сприяння АУП у 2013 році МОН України поширило рекомендаційний лист щодо запровадження курсу «Основи медіаграмотності» у варіативну частину програми середніх шкіл, вибірково частину програм ВНЗ і на курсах підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

В 2015–2016 рр. Академія розпочала роботу з новими аудиторіями: співробітниками публічних бібліотек та громадянами. Практично зорієнтований проект «Програма медіаграмотності для громадян» (в партнерстві з IREX і StopFake) дозволив 15 010 особам отримати навички з основ медіаграмотності. Були створені перші в Україні методичні посібники для тренерів з медіаграмотності та інтерактивні ігри для медіаспоживачів, що дозволяє позиціонувати Програму як найбільш системний і модельний проект з медіаосвіти дорослих на сьогодні [4, с. 4].

Результатом співпраці громадської організації АУП з МОН України є те, що до десяти ключових компетентностей особистості школяра було включено інформаційно-цифрову компетентність, яка «передбачає впевнене, а, водночас, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки та обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні та

навички з інформаційної й медіаграмотності [6, с. 13].

Отже, головні завдання сучасної медіаосвіти полягають у сприянні формуванню:

1) медіа імунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;

2) рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів медіаграмотності, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа;

3) здатності до медіаторчості для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах;

4) спеціалізованих аспектів медіакультури: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, та сучасних напрямів медіаарту тощо [7, с. 38].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Стрімкий інформаційно-технологічний розвиток різних

галузей є передумовою для вдосконалення професійної освіти, шляхом пошуку нових напрямів навчання та виховання. Головну роль у цій сфері виконує медіаосвіта, що якнайповніше використовує освітній і технічно-комунікаційний потенціал сучасних засобів масової комунікації. Саме медіаосвіта це напрям освіти, який допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві, аналізувати медіатексти та критично їх оцінювати, а також створювати і поширювати через мас-медіа власні медіатексти [8, с. 10].

З історичного огляду розвиток медіаосвіти в Україні знаходиться на початковому етапі, тому виникає велика кількість перешкод упровадження її в освітню систему держави [4, с. 5–6], зокрема:

1. Недостатня системна підтримка упровадження медіаосвіти у варіативну/ вибірково частину навчально-освітніх

програм зі сторони МОН України, особливо в контексті реформування освіти.

2. Недостатня кількість та інструменталізація навчально-методичних посібників. Відсутність легальної медіатеки (ресурсів).

3. Брак кваліфікованих спеціалістів у сфері медіаосвіти.

4. Відсутність медіа для школярів. Молоде покоління найчастіше споживає медіаповідомлення, орієнтовані на категорії дорослих.

Оскільки питання медіаосвіти та медіаграмотності є надзвичайно актуальним, вважаємо за необхідне в подальших дослідженнях проаналізувати психолого-педагогічні аспекти реалізації медіаосвіти в Україні, визначити особливості впровадження медіаосвіти в початковій ланці освіти, а також виокремити способи професійної медіапідготовки для вчителів початкової школи тощо.

Література:

1. Медіаосвіта та медіаграмотність : короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська. – К. : АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.
2. Media Education : A Global Strategy for Development. A policy paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information. – 2001. – March. – 18 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://portal.unesco.org/ci/en/files/5681/10346129690P>.
3. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6- TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>.
4. Дорожня карта з медіаосвіти та медіаграмотності України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf.
5. Медіакультура особистості : соціально-психологічний підхід : навч. посіб. / О. Баришполець, Л. Найдьонова. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. – Режим доступу : https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.
7. Созанська С., Каленич В. Сучасна українська медіаосвіта : проблеми та персекутиви розвитку / С. Созанська, В. Каленич // Масова комунікація : історія, сьогодення, перспективи. – 2013. – № 3 (3). – С. 38-40.
8. Онкович Г. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Г. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 206-217.

Назаревич В. В.
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету*

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ОСТРАКІЗМУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація: Стаття визначає методологічні аспекти існування явища остракізму в освітньому середовищі. Особливу увагу приділено аналізу основних теоретико-методологічних аспектів та систематизації їх для розширення диференційних особливостей формування якісного методологічного підходу. Автор розкриває особливості й закономірності систематизації принципів явищеутворення в системі освітянського простору, аналізує особливості передумов формування остракізаторських тенденцій та причин появи явища, що вивчається, його проявів та характерологічних особливостей вияву різних видів остракізму, таких як ксенофобія, соціальне неприйняття, соціальне відчуження, чутки, віктимізація, булінг. Сформовано структуру процесуально-діагностичних методів вивчення зазначеної проблеми в системі освіти, до якої зараховано цілеспрямоване спостереження (збір даних протягом тривалого часу, які використовують для подальшого аналізу і прогнозування поведінки учасників процесу та особливостей комунікацій), опитувальники та анкетування, залежно від форми групи, до якої належить суб'єкт освітянського простору. Визначено організаційно-технологічні аспекти вивчення остракізму в освітньому середовищі, що є заключною ланкою, яка уможливорює ефективне впровадження профілактичних заходів на основі результатів, отриманих на попередніх етапах дослідження, що зумовлює впровадження таких форм профілактичної роботи: освітня, яка спрямована на створення заходів планування, розробки та управління навчальною програмою; інтегративна, яка відповідає за дії, скеровані на формування толерантності шляхом повторення, забезпечення високого ступеня освоєння і свідомої регуляції та контролю проявів асоціальної поведінки; включена функція, що стимулює формування досвіду, свідомого сприйняття навколишньої дійсності, забезпечення екологічності простору навчального середовища. Вказано на взаємозалежність всіх аспектів методологічного вивчення явища остракізму в освітньому просторі. Зроблено висновки, що врахування всіх методологічно зумовлених аспектів вивчення явища остракізму дає можливість системного теоретичного й практичного дослідження явища в освітянській структурі та попередження виникнення нових факторів і передумов формування остракізаторських тенденцій. Представлено методологічні аспекти в розробці корекційних програм з урахуванням першоджерел формування явища остракізму в навчальному просторі. Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні всіх основних аспектів явищеутворення та створенні методологічного інструментарю для діагностики та попередження вказаної проблеми.

Аннотация: Статья определяет методологические аспекты существования явления остракизма в образовательной среде. Особое внимание уделено анализу основных теоретико-методологических аспектов и систематизации их для расширения дифференциальных особенностей формирования качественного методологического подхода. Автор раскрывает особенности и закономерности систематизации принципов явление образования в системе образовательного пространства, анализирует особенности предпосылок формирования остракизаторских тенденций и причин появления изучаемого явления, его проявлений и характерологических особенностей проявления различных видов остракизма, как ксенофобия, социальное неприятие, социальное отчуждение, слухи, виктимизация, буллинг. Сформирована структура процессуально-диагностических методов изучения данной проблемы в системе образования, к которой отнесены целенаправленное наблюдение (сбор данных в течение длительного времени, которые используют для последующего анализа и прогно-

зирования поведения участников процесса и особенностей коммуникаций), опросники и анкетирование, в зависимости от формы группы, к которой принадлежит субъект образовательного пространства. Определены организационно-технологические аспекты изучения остракизма в образовательной среде, что является заключительным звеном, которое делает эффективным внедрение профилактических мероприятий на основе результатов, полученных на предыдущих этапах исследования, что приводит внедрение к следующим формам профилактической работы: образовательная, которая направлена на создание мер планирования, разработки и управления учебной программой; интегративная, которая отвечает за действия, направленные на формирование толерантности путем повторения, обеспечение высокой степени освоения и сознательной регуляции и контроля проявлений асоциального поведения; включенная функция, стимулирует формирование опыта, сознательного восприятия окружающей действительности, обеспечение экологичности пространства учебной среды. Указано на взаимозависимость всех аспектов методологического изучения явления остракизма в образовательном пространстве. Сделаны выводы, что учет всех методологически обусловленных аспектов изучения явления остракизма дает возможность системного теоретического и практического исследования явления в образовательной структуре и предупреждения возникновения новых факторов и предпосылок формирования остракизаторских тенденций. Представлены методологические аспекты в разработке коррекционных программ с учетом первоисточников формирования явления остракизма в учебном пространстве. Дальнейшее рассмотрение этой проблемы видится в более развернутом изучении всех основных аспектов явлениеобразования и создании методологического инструментария для диагностики и предупреждения указанной проблемы.

Summary: The article is devoted to the definition of the correctional work principles in the system of psychological support of the ostracized personality. Particular attention is paid to the analysis of the main psychological theories on this topic and their systematization to expand the differential features of the correctional approach formation. An attempt is made to analyze the features and patterns of formation of the psychological correction principles of ostracized individual, which are based on the specifics of the social alienation phenomenon, and the prerequisites for ostracizing the individual in the educational space: a model of behavior; low level of motivation regulation; low level of psycho-emotional states self-regulation; personal uncertainty of the individual. The main scientific views and theories that describe the phenomenon of social rejection, based on approaches to working with ostracized personality, are highlighted. It is determined that correctional work in the system of psychological support of an ostracized individual requires complex work, which provokes the introduction of the following forms of interaction: individual – the process of psychological work with different emotional reactions of the individual to the situation of exclusion; family – emotionally-focused family work, which is formed on the desire to create safe relationships among troubled family members; group – tracking conflicting patterns of interaction, the causes of which may be problems of individuals identity within the group. The interdependence of the approaches formation peculiarities and forms of interaction is pointed out, the importance of studying the methods of psychological support in the context of the systematic analysis of the manifestations of ostracism in the educational space is confirmed. The stages of correctional work with the ostracized personality of prosociality according to Abraham J. are considered: joint consideration of the social environment of the individual and his features; study of the process of interaction of an ostracized person with peers; formation of specific tasks and building a program for the development of social skills. Conclusions are made in the system of psychological correctional work with the ostracized, the introduction of the proposed principles in the education system allows systematic support of the person and prevention of new factors and preconditions for the formation of ostracizing tendencies, ecological support of the ostracized individual and his exit from the status of "exile". We see further consideration of the problem in a more detailed study of the main manifestations and primary sources of the ostracism trends formation in the educational environment, the study of methodological tools to diagnose and prevent this problem.

Актуальність. Початок вивчення методологічних структур датують XVII – XVIII століттям. Дослідження запроваджувалися і спрямовувалися під впливом революційного переходу від філософського до наукового знання Рене Декартом, Ісааком Ньютоном, Джоном Локком та Адамом Смітом. Методологію в психології зараховують до процедур, які дослідники використовують для відповіді на конкретні питання. Не існує єдиної методології, якою б користувались усі психологи: у різних школах та дисциплінах використовують специфічні методи; деякі з них є унікальними для зазначеної дисципліни, тоді як інші – загальні для всіх.

Методологію зараховують до процедур та конструкцій, що дають змогу ідентифікувати причинно-наслідкові зв'язки між незалежно визначеними змінними. Наявність методу, за допомогою якого ідентифікуються такі взаємозв'язки, гарантує, що інші дослідники можуть отримати однакові результати, використовуючи ті ж процедури. Це дає єдиний найважливіший критерій, який визначає дисципліну як науку, публічне відтворення причинно-наслідкових вимог. Таким чином, основними критеріями формування методологічних аспектів вивчення остракізму в умовах навчального середовища є повторювані висновки незалежних експертів з питань соціалізації особистості в освітньому просторі.

Проблема остракізму є малодослідженою у контексті української науки й потребує створення компетентних схем методологічного обґрунтування явища для ефективної роботи з поняттям та можливості мінімізації проявів як чинників ризику в освітньому просторі.

Зіткнувшись зі різноманітністю теми остракізму в науковому просторі, яка зближує безліч можливих теоретичних перспектив, виникає потреба

у відповідному та комбінованому використанні різних стратегій і методологічних інструментів та необхідність контекстуалізації процесу дослідження для кращого реагування на наукові й соціальні запити.

Враховуючи важливість вивчення методологічних аспектів прояву остракізму в освітньому просторі для сучасної психологічної науки та зростаючий інтерес дослідників до цієї теми, було розроблено схему фіксації спектру проявів явища для можливості впровадження її в сферу навчального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження остракізму та його наслідків, проводилися в різних формах: лабораторні експерименти (Stroud L. R., 2000; Eisenberger N. I., 2003), якісний аналіз (Zadro L., Williams K. D., 2006). Явище остракізму є поширеним і шкідливим в середовищі освіти (Williams K. D. 2007; Eisenberger N. I., 2003; Gunnar M. R., 2003). Прови остракізму здійснюють вплив на поведінку учасників освітняського процесу (Hitlan R. T., 2006; Jones E. E., 2009; Jahanzeb S., 2018).

Ксенофобія узагальнено розглядається як прояв етнічної та політичної інтолерантності Ю. Бромлеем, Є. Головахою, І. Дубовим, В. Зазикіним. Т. Адорно, Л. Берковиц досліджували соціально-психологічні особливості проявів ксенофобії, Р. Водак, В. Красних – особливості формування в свідомості концепту «чужий».

Відхилення використовувалося для посилення сигналу про відмову створити та підтримувати хоча б тимчасовий союз чи взаємини з групою чи особою (Leary M. R., 2005; Blackhart R. F., 2009), тоді як соціальне відчуження позначає ситуації відмови окремій особі в цінному соціальному контакті з іншими (Twenge J. M., 2001).

Формулювання мети статті. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз методологічних аспектів вивчення явища остракізму в навчальному середовищі, висвітлити основні положення наукових публікацій із зазначеної теми, систематизувати їх, вказати на систему моніторингу.

Відповідно до зазначеної мети, було висунуто такі **завдання**:

1. Проаналізувати особливості й закономірності теоретико-методологічних аспектів остракізації індивіда.

2. Розкрити процесуально-діагностичні аспекти емпіричних досліджень явища.

3. Висвітлити особливості організаційно-технологічної складової методології вивчення остракізму в освітньому просторі.

Постановка проблеми. Остракізм зараховують до акта ігнорування та виключення окремих осіб, причиною чого можуть бути установки на суперництво, власну перевагу, завищення індивідуальної самооцінки й рівня домагань, авторитарність, підвищена тривожність. Також остракізм може бути природним захисним механізмом, що виникає на невідомі індивідуальні прояви учасників середовища [Науменко, 2009: 12–16]. Така різноманітність причин виникнення явища зумовлює вивчення аспек-

тів існування явища остракізму в освітній сфері.

Теоретико-методологічні аспекти вивчення явища остракізму в умовах навчального середовища передбачають створення теоретичної та експериментальної бази дослідження за трьома основними критеріями:

1. Передумови утворення явища. За словами К. Bergman з Університету штату Пенсильванія, «більшість осіб, яких відхиляють однолітки, відображають одну або кілька з таких моделей поведінки», що стає однією з передумов остракізації особистості (див. рис. 1):

- низький рівень просоціальної поведінки;
- високі показники агресивної або руйнівної поведінки;
- високі показники неухважної, незрілої або імпульсивної поведінки;
- високий темп соціальної тривожності [Atkinson, 2011: 1726 – 1738].

Причини виникнення тенденцій. Чинники, що провокують явище соціальної ізоляції в умовах освітнього процесу, є взаємопідсилюючими та залежать від здатності окремих індивідів брати участь в міжгрупових взаємодіях. Розрізняють екзогенні (щодо приналежності до групи соціального ризику) і ендогенні фактори (які зараховують до структури особистості індивіда) [Masten, 2011: 381 – 388].

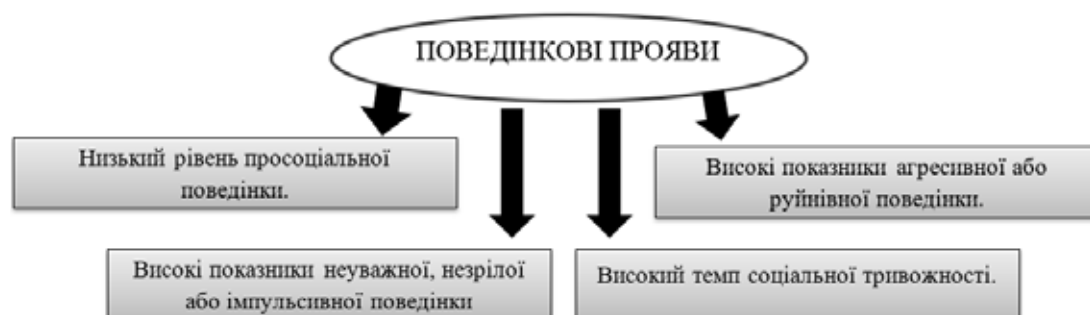


Рис. 1. Поведінкові прояви як передумови остракізму за К. Bergman

Ендогенні чинники зміцнюються у міру того, як сприймається відторгнення особою, оскільки здатність до релятивізації і адекватної оцінки власного досвіду й зовнішніх подій відсутня саме через недостатність соціальних контактів. Це створює небезпеку того, що неприйнята особистість буде маневрувати через своє викривлене сприйняття в ситуації, коли вихід з ізоляції за допомогою її власних можливостей практично неможливий [Anderson, 2002: 36 – 50].

Ізольований індивід розвиває автономне, герметичне уявлення про себе, що не пов'язане з соціальною реальністю і може призвести до дій і поведінки, які певною мірою стають незалежними від соціального зворотного зв'язку. Натомість нормальний зворотний контакт – той, у якому власні дії вимірюються реакціями оточення і, за необхідності, коригуються або не коригуються – порушується у важких випадках соціальної ізоляції.

Виокремлюють такі ендогенні фактори:

- Негативне Я-зображення. Відсутність почуття власної гідності змушує індивіда сумніватися в тому, що інші можуть сприймати їх як цінну, приємну чи іншим чином позитивну особу;

- Недоречне узагальнення конкретного соціального досвіду – ще один ендогенний чинник, який впливає на соціальне неприйняття індивіда – характеризується відсутністю соціального досвіду;

- Селективне негативне сприйняття пояснює те, що соціально ізольовані особи розвивають моделі сприйняття, які все частіше обробляють негативні переживання, систематично пригнічуючи позитивні події.

2. Прояви в освітньому просторі, до яких можуть бути зараховані:

- пригнічений емоційний стан під час навчального процесу або після перебування в академічній групі;

- потайливість, сором'язливість, тенденція до замовчування свого особистого життя [Denizen, 2002];

- відхід від спілкування з сім'єю, друзями та спільної діяльності;

- уникання групових зборів;

- не притаманний індивіду низький рівень успішності;

- різкі зміни в настрої, поведінці, сні або апетиті;

- уникання дискусій про університет або інше освітнє середовище.

Наступним важливим для вивчення методологічним аспектом є процесуально-діагностична складова організації дослідження, яка спрямована на виявлення особливостей перебігу процесу утворення тенденцій остракізації між членами угруповань [Браун, 2001]. До цієї складової зараховують:

1. Цілеспрямоване спостереження за середовищем – довготривалий процес, призначений допомогти у виявленні місцевих і міжзакладних проявів виключення індивідів, впровадженні ефективних профілактичних заходів. Спостереження та оцінювання здійснюється за допомогою безпосередньої участі у процесі освіти. Це один із методів збору даних досліджень, який включає спостереження за учасником освітнього процесу для подальшого аналізу.

- Поведінки суб'єктів навчального процесу – зовнішніх реакцій індивіда на навколишнє середовище, емоцій, думок та інших внутрішніх психічних процесів. Аналіз передбачає: виявлення відповідних позитивних або негативних підкріплень з навколишнього середовища, які впливають на формування остракізаторських тенденцій; дослідження

міжгрупових та колективних соціальних норм і правил та умов вигнання або включення в групу на основі поведінки особистості [Lee, 2000].

– Особливостей комунікацій – передачі інформації, яка може здійснюватися за допомогою усних (письмових) чи невербальних засобів. Аналіз передбачає: вивчення закономірностей обміну знаннями, переживаннями та досвідом, а також міжособистісної взаємодії з іншими соціальними цілями; дослідження розладів спілкування в групових процесах та впливи на процес взаємодії різноманітних джерел інформації: видавничі ЗМІ та телекомунікаційні системи (телефони, радіо, телебачення, Інтернет тощо).

– Актів остракізації в освітньому середовищі:

– Під ксенофобією розуміють різні прояви інтолерантності щодо груп, які сприймаються масовою свідомістю як «чужі»; страхи, спрямовані проти певних етнічних спільнот або релігійних груп [Weathington, 2010].

– Неприйняття – відкидання індивіда в процесі міжгрупової взаємодії окремим її учасником або групою, внаслідок особистісних негативно спрямованих висновків, під впливом процесів стереотипізації. Явище неприйняття індивіда в навчальному середовищі унеможливорює адекватний перебіг процесів особистісного становлення індивіда, провокує депресію, неспокій, низьку самооцінку, девіантну поведінку [Jahanzeb, 2018: 430–440].

– Віктимізація – це характерні жертвенні прояви особистості, прийняття систематичних знущань з боку однолітків; це процес або кінцевий результат перетворення індивіда в жертву злочинного посягання, який вважають перехідним етапом між остракізацією і

насильством над індивідом [Скулкіна, 2015: 58–60].

– Булінг – використання сили примусу чи погроз, проявами яких є зловживання фізичною силою або силою соціального статусу, агресивне домінування чи залякування.

– Соціальне вигнання – це стан соціального неблагополуччя, що проявляється як негативна атрибуція в освітньому просторі.

– Соціальне відчуження – дія, спрямована на навмисне виключення індивіда з соціальної групи або процесів спільної діяльності; у середині групи є інструментом для дисциплінування неприйнятних, асоціальних її членів і для розвитку співпраці в співгруповому просторі.

– Чутки в освітньому процесі – це тип соціального нівелювання учасників міжособистісної взаємодії; спосіб публічної комунікації, який допомагає індивіду з особистісним занепокоєнням та невизначеностями [Jones, 2009: 157–174].

Вищезазначені аспекти в процесі корекції формують стійку систему толерантності в середовищі освіти.

2. Опитувальники – це організована письмова система самозвіту учасників щодо проявів явища остракізму в актуальних умовах навчального середовища, яка характерологічно відрізняється для різних учасників процесу остракізації [Stroud, 2000: 204–212]:

– Остракізів. Це виразна, хоч і досить невелика група дітей та підлітків. Вони однозначно відкидаються своїми однолітками і демонструють як зовнішні, так і внутрішні проблеми. Часто такі індивіди проживають в несприятливих домашніх умовах, що характеризуються жорстоким поводженням та недбалим вихованням батьків.

– Остракізаторів. Це індивіди, які є джерелом виключення окремих осіб з групових процесів. Характерологічно в них переважає звичний спектр емоційних реакцій психічно здорової людини, їм часто притаманний високий рівень агресивності й часті випадки аутоагресії.

– Нейтралів. Це учасники освітнього процесу, що відповідають тенденції «відходу від конфліктних ситуацій».

3. Анкетування – практичне дослідження, спрямоване на швидку діагностику, яка дає змогу досліднику охопити більшість суб'єктів освітнього середовища (див. рис. 2):

Організаційно-технологічні аспекти вивчення остракізму в освітньому середовищі є заключною ланкою, яка уможливорює ефективне впровадження профілактичних заходів на основі результатів, отриманих на попередніх етапах дослідження.

Профілактика остракізму в умовах освітнього середовища передбачає виконання працівниками освітянського процесу та психологічної служби таких функцій:

– Освітня: впровадження заходів планування, розробки та управління навчальною програмою; надання або нагляд за послугами з навчання або під-

тримки учнів; розробка стратегій впровадження знань [Pashler, 2001].

– Інтегративна: дії, скеровані на формування толерантності шляхом повторення, забезпечення високого ступеня освоєння та свідомої регуляції і контролю проявів асоціальної поведінки. Функція передбачає аналіз освоєння навичок – відображення властивостей і характеристик усіх учасників процесу – та автоматизацію конструктивних способів вирішення конфліктних ситуацій учнями в міжособистісному та міжгруповому спілкуванні [Shanon, 2008].

– Включена: формування досвіду, свідомого сприйняття навколишньої дійсності, забезпечення екологічності простору навчального середовища, вдосконалення екологічних освітніх програм, що забезпечують учасників освітянського процесу глибоким розумінням важливості формування толерантного соціуму [Miles, 2007; Stangor, 2007].

Врахування всіх методологічно зумовлених аспектів вивчення явища остракізму дає можливість системного теоретичного та практичного дослідження явища в освітянській структурі та попередження виникнення нових факторів і передумов формування остракізаторських тенденцій. Система методо-



Рис. 2. Суб'єкти освітнього середовища

логічних аспектів допомагає в розробці корекційних програм з урахуванням першоджерел формування явища остракізму в навчальному просторі, робить реальним впровадження екологічного супроводу кожного з суб'єктів освітнього середовища за допомогою провадження функцій профілактичного спрямування [Todd, 2004].

Висновки. Теоретичний аналіз методологічних аспектів вивчення остракізму в освітньому середовищі уможливив систематизувати такі їх складові: теоретико-методологічні аспекти, які передбачають створення теоретичної та експериментальної бази дослідження; процесуально-діагностичні, які спрямовані на виявлення особливостей перебігу процесу утворення тенденцій остракізації між членами угруповань; організаційно-технологічні, які спрямовані на профілактику остракізму в умовах освітнього середовища.

Аналізуючи теоретичні відомості, які висвітлюють проблему формування теоретико-методологічних аспектів вивчення явища остракізму, виявлено, що теоретична та експериментальна бази включають три основних критерії: передумови утворення явища; причини, які базуються на здатності окремих індивідів брати участь в міжгрупових взаємодіях; прояви остракізму в освітньому просторі.

На основі узагальнення стану розробленої проблеми вказано на такі форми процесуально-діагностичних аспектів організації дослідження в освітянському просторі:

- Цілеспрямоване спостереження за середовищем існування явища: поведінкою суб'єктів, особливостями комунікацій та актів остракізації в освітньому середовищі, які за своїми

характерологічними особливостями мають такі форми:

- Ксенофобія;
- Неприйняття;
- Віктимізація;
- Булінг;
- Соціальне вигнання;
- Соціальне відчуження;
- Чутки.
- Опитувальники як система самозвіту учасників навчального середовища щодо проявів явища остракізації.

- Анкети, які спрямовані на швидку діагностику та сформовані залежно від приналежності індивіда до групи суб'єктів освітнього середовища.

Представлено таку класифікацію організаційно-технологічних аспектів вивчення остракізму в освітньому середовищі:

- Освітній: впровадження заходів планування, розробки та управління навчальною програмою;

- Інтегративний: дії, скеровані на освоєння навичок – відображення властивостей і характеристик всіх учасників процесу – автоматизацію конструктивних способів вирішення конфліктних ситуацій учнями в міжособистісному та міжгруповому спілкуванні;

- Включений: вдосконалення екологічності освітніх програм, що забезпечують учасників освітянського процесу глибоким розумінням важливості формування толерантного соціуму.

Кожен з аспектів організаційно-технологічного спрямування є напрямом у профілактиці остракізму.

Виявлено, що врахування всіх методологічно зумовлених аспектів вивчення явища остракізму дає можливість системного теоретичного та практичного його дослідження в освітянській структурі, попередження виникнення нових

чинників і передумов формування остракізаторських тенденцій та допомагає в розробці корекційних програм з урахуванням першоджерел формування явища остракізму в навчальному просторі.

Подальший розгляд цього питання вбачаємо в більш розгорнутому вивченні всіх основних аспектів явищеутворення та створенні методологічного інструментарю для діагностики та попередження зазначеної проблеми.

Література:

1. Наumenко Л. Ю. Виховна робота по запобіганню ізоляціонізму та ксенофобії серед студентів Дніпропетровської державної медичної академії \ Л. Ю. Наumenко \ \ Медичні перспективи. – 2009. – № 4. – С. 12–16.
2. Atkinson A. The neuropsychology of face perception: beyond simple dissociations and functional selectivity / A. Atkinson, R. Adolphs // Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Series B, Biological Sciences. – 2011. – № 366. – С. 1726–1738.
3. Masten C. L. An fMRI investigation of empathy for 'social pain' and subsequent prosocial behavior / C. L. Masten // Neuroimage. – 2011. – № 55. – С. 381–388.
4. Anderson J. W. Organizational shunning: the disciplinary functions of "non-sense" / J. W. Anderson // Atl. J. Commun. – 2009. – № 17. – С. 36–50.
5. Denizen N. K. Handbook of qualitative research // N. K. Denizen, Y. S. Lincoln // London: Sage. – 2002.
6. Браун Р. Межгрупповые отношения. Перспективы социальной психологии / Р. Браун // Москва: Эксмо. – 2001.
7. Lee M. Unobtrusive methods in social research / M. Lee // Philadelphia: Open University Press. – 2000.
8. Weathington B. Research Methods for the Behavioral and Social Sciences // B. Weathington, C. Cunningham, D. Pittenger // Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. – 2010.
9. Jahanzeb S. Supervisor ostracism and defensive silence: a differential needs approach / S. Jahanzeb, T. Fatima, M. Malik // Eur. J. Work Organ. Psychol. – 2018. – № 27. – С. 430–440.
10. Скулкина Е. Н. Индивидуально-психологические детерминанты формирования социальных установок ксенофобии у подростков / Е. Н. Скулкина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 60. – С. 58–60.
11. Jones E. I'm out of the loop': ostracism through information exclusion / E. Jones, A. Carter-Sowell, J. Kelly, K. Williams // Group Process. Intergroup Relat. – 2009. – № 12. – С. 157–174.
12. Stroud L. The Yale Interpersonal Stressor (YIPS): affective, physiological, and behavioral responses to a novel interpersonal rejection paradigm / L. Stroud, M. Tanofsky-Kraff, D. Wilfley // Ann. Behav. Med. – 2000. – № 22. – С. 204–212.
13. Pashler H. Steven's handbook of experimental psychology / H. Pashler // New York: Wiley. – 2001.
14. Shanon B. Antipodes of the mind: Charting the phenomenology of the ayahuasca experience / B. Shanon // New York: Oxford University Press. – 2008.
15. Miles G. Science and religious experience: Are they similar forms of knowledge? / G. Miles // Brighton: Sussex Academic Press. – 2007.
16. Stangor C. Research Methods for the Behavioral Sciences / C. Stangor // Boston, MA: Houghton Mifflin Company. – 2007.
17. Todd, Z. Mixing methods: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice / Z. Todd, B. Nerlich, S. McLeown // East Sussex: Psychology Press. – 2004.

Олійник Н. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація: У статті розглянуто актуальні питання, які пов'язані з впровадженням в освітній процес активних методів навчання, дано їх характеристика, розкрито їх специфіка в співвідношенні з традиційними освітніми технологіями; наведені приклади використання нових технологій в практиці викладання в університетів.

Аннотация: В статье рассмотрены актуальные вопросы, которые связаны с внедрением образовательный процесс активными методами обучения, даны их характеристики, раскрыта их специфика в соотношении с традиционными образовательными технологиями; приведены примеры использования новых технологий в практике преподавания в вузе.

Summary: The article discusses current issues related to the implementation of active learning methods in the educational process, gives their characteristics and the features compared to traditional educational technologies; provides examples of the use of new technologies in the practice of teaching pedagogics in universities.

Обов'язковою умовою ефективної реалізації компетентнісного підходу і одним з найважливіших напрямів вдосконалення підготовки студентів в сучасних освітніх закладах є впровадження активних методів в освітній процес. Першочерговим завданням застосування інноваційних технологій і форм реалізації освітньої діяльності є успішне формування компетенцій. Тому необхідно перейти від інформативних методів навчання до активних, здійснити переорієнтацію до практико-орієнтованого підходу, встановити можливості з'єднання теоретичних знань студентів з практичними професійними потребами.

В освітньому процесі в залежності від рівня пізнавальної активності і мотивації студентів використовують певні методи навчання:

Пасивний метод – це процес взаємодії викладача і студентів, де студент

виступає в ролі об'єкта освітньої діяльності (він повинен засвоїти і відтворити матеріал, який поданий викладачем, або іншим джерелом знань). Ті, що навчаються при цьому не взаємодіють один з одним, не виконують проблемно-пошукових завдань. Зазвичай процес пасивного навчання відбувається при використанні лекції-монологу, читанні літератури або демонстрації навчального матеріалу.

Інтерактивний метод («inter» – це взаємний, «act» – діяти) – означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким небудь. Іншими словами, на відміну від пасивних і активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію студентів з викладачем, але й один з одним і на домінування активності студентів в процесі навчання.

Активний метод навчання – це метод, який спонукає студентів до активної

розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом. Активне навчання припускає використання системи методів, спрямованих головним чином не на передачу викладачем знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями і вміннями в процесі активної розумової і практичної діяльності. При активному навчанні студент стає суб'єктом освітньої діяльності, вступає в діалог з викладачем, активно бере участь в пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання [1, с. 5].

Відмінними рисами активних методів навчання є:

- 1) цілеспрямована активізація мислення (студент змушений бути активним незалежно від його бажання);
- 2) тривалий час залучення студентів до освітнього процесу (тобто протягом всього заняття);
- 3) самостійна творче вироблення рішень, підвищена ступінь мотивації та емоційність студентів;
- 4) інтерактивний характер, тобто постійна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності (студентів і викладачів) за допомогою прямих і зворотних зв'язків, вільний обмін думками в процесі пошуку вирішення проблем.

Важливі аспекти активного навчання в системі професійної освіти:

1. Активне навчання направлено на навчання чогось. Виклад матеріалу для студентів сам по собі не має вирішального значення, актуальним є те, які додаткові можливості відкриваються в результаті навчання.
2. При активному навчанні акцент робиться на творчість, розвиваються здібності прогнозування наслідків прийнятих рішень і моделювання результату. Студенти вчаться шукати шляхи досяг-

нення поставлених цілей, передбачати можливі наслідки своїх рішень і дій.

3. В активному навчанні найбільш значущим є процес передачі знань. Активні методи навчання самі по собі уособлюють освітній процес, а не виступають тільки засобом передачі знань або розвитку навичок роботи і поведінки.

4. В процесі активного навчання студенти вчаться виявляти і усувати проблеми. Активні методи навчання дозволяють створювати проблемні ситуації, які ситуаційні, конкретні, вимагають наявності в студентів певних знань, допитливості, здатності до діагностики проблем, вміння їх ідентифікувати і розуміти специфіку, а також виявити її характерні особливості.

5. При активному навчанні викладач є організатором і помічником. Завдання педагога полягає в організації освітнього процесу таким чином, щоб студенти брали активну участь в процесі проведення занять, а викладач при цьому був уважним спостерігачем і координатором [4].

Система активних методів навчання різноманітна і представлена широким спектром педагогічних прийомів і способів проведення занять. У процесі навчання педагог може вибирати як один активний метод, так і використовувати комбінацію декількох. Але успіх залежить від системності і співвідношення обраних методів і поставлених завдань.

Залежно від використання в структурі заняття такого критерію як наявність імітованої діяльності, активні методи навчання поділяються на неімітовані (відсутність рольової моделі досліджуваного процесу або діяльності) і імітовані (імітація індивідуальної або колективної професійної діяльності). Особливістю останніх є їх поділ на ігрові та неігрові. Методи, при реаліза-

ції яких, студенти-аграрії повинні грати певні ролі, відносять до ігрових. Вони дають найбільший ефект при засвоєнні матеріалу, так як в цьому випадку досягається істотне наближення освітнього процесу до практичної професійної діяльності при високому ступені мотивації та активності студентів.

До активних методів навчання відносяться:

1. Неігрові – лекції, семінари, тематичні дискусії, круглі столи, конференції, «мозковий штурм» [1, с. 9]. Неігрові імітаційні активні методи навчання, що використовуються в аграрних закладах освіти: кейс-технології, аналізом і вирішенням конкретних ситуацій і завдань, діям за інструкції (алгоритм). В таких методах присутнє моделювання конкретних ситуацій, але без використання вільної рольової гри.

2. Ігрові імітовані активні методи навчання: ділові та рольові ігри, стажування з виконанням певної посадової ролі, ігрове проектування та інші [1, с. 10].

У професійному навчанні студентів-аграріїв часто використовуються наступні методи активного навчання:

1. Лекції:

1.1. Проблемна лекція. Викладач на початку і по ходу викладу навчального матеріалу створює проблемні ситуації і протягом лекції аналізує їх. Вирішуючи проблеми, виявлені в проблемних ситуаціях, студенти самостійно роблять висновки, які педагог повинен висвітлити в якості нових знань.

1.2. Лекція із запланованими помилками (лекція-провокація). Після оголошення теми лекції викладач повідомляє, що в ній буде зроблено певну кількість помилок різного типу (змістовні, методичні, поведінкові і т.д.). В кінці лекції студенти повинні назвати помилку.

1.3. Лекція-візуалізація. Дана лекція передбачає передачу викладачем інформації студентам, що супроводжується показом різних малюнків, структурно-логічних схем, опорних конспектів, діаграм за допомогою сучасних засобів навчання (слайди, відеозаписи, дисплеї, інтерактивні дошки, проектори).

1.4. Лекція «прес-конференція». Викладач приймає письмові запитання від студентів за оголошеною темою лекції. Далі протягом 3-5 хвилин систематизує питання і починає читати лекцію, включаючи відповіді на поставлені запитання в її зміст.

1.5. Лекція-діалог. Зміст передається через серію питань, на які студенти повинні відповідати безпосередньо під час лекції.

2. Круглі столи та дискусії – є активними, якщо залучаються всі студенти в якості доповідачів і виступаючих, і всі беруть активну участь в творчому обговоренні поставлених питань:

2.1. Круглий стіл передбачає високу активність учасників і використовується для спільного обговорення поставленої проблеми, вироблення спільних рішень або пошуку нових ідей. Мета круглого столу – виявити якомога більше точок зору і покращити мислення учасників.

Завдання круглого столу, на думку О. Смирнова є: забезпечення вільного, нерегламентованого обговорення поставлених питань (тем) на основі постановки всіх студентів в рівне положення по відношенню один до одного, системне, проблемне обговорення питань з метою бачення різних аспектів проблеми. [5, с. 48]:

2.2. Тематична дискусія – це спосіб обговорення будь-якого суперечливого питання, проблеми в навчальній групі. Найчастіше у освітньому процесі зі сту-

дентами майбутніми фахівцями аграрної галузі використовуються такі різновиди, як групова дискусія, розбір казусів з практики, аналіз ситуації морального вибору та інші. Мета дискусії – використовувати систему логічно обґрунтованих доводів для впливу на думки, позицію учасників групи в процес безпосереднього спілкування. Головний чинник для підвищення ефективності дискусії – це зіставлення різних позицій учасників.

3. «Мозковий штурм» (мозкова атака) – широко застосовуваний спосіб продукування нових ідей для вирішення наукових і практичних проблем. Його мета – організація колективної розумової діяльності з пошуку нетрадиційних шляхів вирішення проблем. Використання даного методу в освітньому процесі дозволяє вирішити низку завдань:

- творче засвоєння навчального матеріалу,
- зв'язок теоретичних знань з практикою,
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів,
- формування здатності концентрувати увагу і розумові зусилля на вирішення актуальних завдань,
- формування досвіду колективної та розумової діяльності.

4. Ігри. Гра – це форма спільної діяльності студентів, відтворює ті або інші практичні ситуації, систему взаємовідносин, один із засобів активізації навчального процесу в системі освіти. Виділяють три основні категорії ігор:

- ділові гри – метод імітації по заданих або виробляються правилами,

- рольові гри – ефективна відпрацювання варіантів поведінки в ситуаціях, в яких можуть виявитися учнів (наприклад, конфлікт з однокурсниками),

- організаційно-діяльні ігри – форми колективної діяльності, в процесі якої відбувається навчання і проектування нових діяльнісних зразків. Такі ігри проводяться з метою впровадження нової практики в певній професійній сфері.

5. Кейс-технології – використовуються в педагогіці з минулого століття. Процес проведення будується на аналізі змодельованих або реальних ситуацій і пошуку рішення. Причому розрізняють два підходи до створення кейсів. Американська школа пропонує пошук одного єдиного правильного вирішення поставленого завдання. Європейська школа, навпаки, вітає багатогранність рішень і їх обґрунтування.

Перераховані методи не замінять в повній мірі традиційні форми навчання, але доповнять їх. Таке поєднання дозволить раціонально організувати освітній процес. При виборі методів навчання слід проаналізувати зміст навчального матеріалу і використовувати активні методи там, де найбільш дієво можуть проявитися творче мислення студентів, їх пізнавальні здібності, життєвий досвід, вміння адаптуватися в реальній діяльності.

Таким чином, представлені матеріали можуть бути використані в освітньому процесі за програмами ступеневої освіти і актуальні для початківців викладачів, а також для тих, хто вирішив використовувати активні та інтерактивні методи в педагогічній діяльності.

Література:

1. Активные методы обучения в системе дополнительного профессионального образования: сборник методических рекомендаций. Томск, 2014. 185 с.
2. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5-9.
3. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіти: теорія і практика*. 2051. Вип. 4(45). С. 74-78.
4. Вербицкий АА. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 2015. 207 с.
5. Куликова О. Активні методи навчання в підготовці фахівців книгознавчого профіля. *Вісник Книжкової палати*. 2014. №21. Режим доступу: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/vkr_2014_2_2.pdf
6. Смирнова О.В. Активные методы обучения в вузе // *Педагогические науки. Вестник ЧерГУ*, 2016. № 4. С. 47-52.

Олійник Г. С.
*полковник Збройних сил України,
магістр психології,
викладач військових дисциплін, президент
ГО «Київська Академія Козацтва»*

Волошина А. Л.
*доктор філософії, магістр психології,
співзасновник та керівник
ГО «Київська Академія Козацтва»*

Сичевська Л. Є.
*магістр психології,
учений секретар
ГО «Київська Академія Козацтва»*

Олійник Л. Г.
*магістр психології,
співзасновник ГО «Київська Академія Козацтва»
керівник проекту «Козацька Світлиця»*

ДІЯЛЬНІСТЬ «КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ КОЗАЦТВА» ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ЗНАННЯ ПРО КОЗАЦТВО У НАШИХ СПІВВІТЧИЗНИКІВ

Анотація: У статті обґрунтована необхідність формування поглибленого науково-популярного знання про козацтво у наших співвітчизників. Автори розповідають про просвітницьку діяльність «Київської Академії Козацтва», співзасновниками та керівниками якої вони являються. В даній роботі представлені результати досліджень інтересу до козацької тематики у старших школярів та учнів середніх професійно-технічних навчальних закладів як частина лонгітюдних моніторингових досліджень інтересу до даної тематики.

Аннотация: В статье обоснована необходимость формирования углубленного научно-популярного знания о казачестве у наших соотечественников. Авторы рассказывают о просветительской деятельности «Киевской Академии Казачества», соучредителями и руководителями которой они являются. В данной работе представлены результаты исследований интереса к казацкой тематике у старших школьников и учащихся СПТУ как часть лонгитюдных мониторинговых исследований интереса к данной тематике.

Summary: The article substantiates the need for the formation of in-depth popular science knowledge of the Cossacks among our compatriots. The authors talk about the educational activities of the Kiev Academy of Cossacks, whose Co-founders and leaders they are. This article presents the results of studies of interest in Cossack topics in senior school and college students of vocational schools as part of longitudinal monitoring studies of interest in this topic.

Актуальність. Історія кожного народу має свій символ і, як правило, ототожнюється з життєдіяльністю його найбільш характерної верстви, яка вважається ознакою нації. Для України таким уособлюючим історичним символом є феномен козацтва.

Козацтво – це стан душі, це втілення споконвічної мрії людства про волю, свободу, рівність та братерство. Для нас, мешканців сучасної України, це історичний феномен, що виник та існував як зародок та провозвісник демократичного суспільства на наших сьогоднішніх теренах. Вібрації саме нашої рідної землі породили цей феномен.

Історія виникнення українського козацтва – одна з найяскравіших сторінок нашої історії. Останнім часом серед нашого населення посилився інтерес до козацтва та його історичної спадщини, задоволення якого може мати значне виховне та освітнє значення.

Постановка проблеми. На хвилі стрімко зростаючого інтересу до козацької тематики з'явилась необхідність у створенні єдиної просвітницької козацької структури, що узагальнює всі історичні відомості та сучасні тенденції популяризації наукового знання про козацтво та яка розглядає його як історичний, так і сучасний феномен для виховної роботи. Такою організацією стала **ГО «Київська Академія Козацтва»**, яка створила широкомасштабний історико-етнокультурний проект «Козацтво як суспільний стан та етнокультурна спільнота. Шлях через віки».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль козацтва в духовному розвитку українського та інших слов'янських народів, безумовно, була важливою та вельми значущою. В останні десятиліття і в Україні з'явилися і почали розвиватися дослідження козацької спадщини,

вивчення процесів становлення системи освіти запорозьких та інших козаків, козацької педагогіки в цілому. Козацтву присвячені наукові праці багатьох сучасних науковців України, ближнього та дальнього зарубіжжя, а саме: О. М. Апанович, С. А. Ауски, Б. Ф. Ведмедки, А. А. Гордєєва, О. Т. Губко, В. С. Задунайського, Т. Каляндрука, В. Г. Кузя, Ю. Мицика, І. Огієнко, Н. Полякової, Є. Н. Приступи, Ю. Г. Руденка, М. Г. Стельмаховича, Б. М. Ступарика, Т. Г. Таїрової-Яковлевої, Ф. Г. Турченко, О. М. Уліщенко, И. Ф. Федоренко, Т. Чухліба, Г. К. Швидько та ін. Інформація про козацтво в загальних рисах введена в курс програм історії для середніх загальноосвітніх, середніх спеціальних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів України [16]. В той же час хотілось би зазначити, що за *результатами* проведених нами широкомасштабних досліджень [5] різних верств нашого населення щодо козацької тематики виявлено вкрай помірний рівень його (населення) інформованості за даною тематикою.

Виклад основного матеріалу. Роки войовничого безбожництва, голодомору, знищення інтелігенції у нашій країні призвели до історичного безпам'ятства, перервали і зруйнували чимало традицій, які зміцнювали зв'язок поколінь, надавали життю освячення через вірність віковим звичаям, переживанням, установленням, настановам. Об'єктивна закономірність успішної розбудови процвітаючого суспільства полягає у поверненні втрачених цінностей у виховний процес особистості [12]. На хвилі утворення самостійної Української держави та національного піднесення в кінці 80-х років XX століття в Україні посилився інтерес до історії та спадщини українського козацтва.

Інформованість основних мас населення країни про козацтво як таке, про його історію, культуру, традиції та побут, за даними опитувань *ГО «Київська Академія Козацтва»* [4; 5; 7], вкрай низька. Майже немає центрів, які популяризують козацьку історію, культуру і побут, де люди могли б вивчати і дотримуватися козацьких традицій.

Багато науково-дослідницьких організацій в Україні займаються дослідженнями, пов'язаними з різними аспектами історії козаків, але на сьогоднішній день немає достатньої кількості центрів козацької культури та побуту, які б задовольняли масовий інтерес пересічних громадян, – тих, хто цікавиться козацтвом, та тих, хто відносить себе до козаків, – до козацької історії, культури та побуту. Немає достатньої кількості центрів популяризації наукових знань про козацтво та багату етнокультурну спадщину цього історичного феномену. Ми вважаємо за необхідне кожному жителю України, потенційному козацькому нащадку, мати більш детальну уяву або і взагалі знати історію феномену козацтва [4; 7].

На хвилі стрімко зростаючого інтересу до козацької тематики була створена *ГО «Київська Академія Козацтва»* (далі – *КиАК*), що об'єднала навколо себе високопрофесійних спеціалістів в різних галузях науки і техніки. Основними цілями та завданнями Академії стали:

- зусиллями зацікавлених наукових співробітників та ентузіастів дослідити та вивчити історичні матеріали щодо козацтва задля підготовки науково-популярного циклу тематичних зустрічей з історії козацтва;

- зусиллями небайдужих ентузіастів козацтва – професійних істориків – розробити теоретичні та методологічні

основи просвітницької діяльності у сфері популяризації історії козацтва;

- сформувати концепцію історичної спадщини козацького способу життя задля втілення найкращих його здобутків у життя та побут сучасного українського суспільства через науково-популярну просвітницьку діяльність;

- розповсюджувати найкращі здобутки козацького способу життя на науково-просвітницькому рівні;

- увійти в кожную українську оселю, в кожную українську сім'ю з інформацією про колишні перемоги та сучасні досягнення козацьких нащадків [4; 5; 7].

В рамках створеного основного проекту *КиАК* «Козацтво як суспільний стан та етнокультурна спільнота. Шлях через віки» було розроблено наступні тематичні підпроекти за трьома напрямками:

- 1) науково-просвітницький – «Козацька Світлиця» [4];

- 2) культурно-просвітницький – «Клуб Козацького дозвілля» [8];

- 3) етнокультурний – «Школа Берегині козацького роду» » [9].

Власні назви та контент проекту та всіх його підпроектів Київської Академії Козацтва захищені у відповідності з законодавством України про інтелектуальну власність [4; 7; 8].

Просвітництво стало одним із пріоритетних напрямків нашої діяльності. Ми впевнені, що нашому сучаснику необхідно не просто одержувати нові знання, але й опанувати творчий підхід та потребу в постійній самоосвіті [4].

Зазначимо, що поняття «просвітництво» в науці розглядається як «процес пропаганди та розповсюдження культури і наукових знань» [15]. На сучасному етапі розвитку науки термін «просвітницька діяльність» українськими та американськими вченими розуміється

як різновид неформальної освіти, сукупність культурно-інформаційних заходів із пропаганди та ціленаправленої популяризації наукових знань та інших соціально значущих відомостей, які формують загальну культуру людини, основи її світогляду та комплекс інтелектуальних здібностей до компетентних дій.

В усіх високорозвинених країнах світу *просвітницька діяльність* є надзвичайно важливою для всіх прошарків населення, зазвичай вона ще й має потужну державну підтримку. Там самим суспільством дуже цінується та поважається прагнення особистості до безперервної освіти, саморозвитку та самовдосконалення. Так наприклад, в Канаді якщо громадянин не відвідує різноманітні курси, гуртки та просвітницькі клуби, то оточуючі не вважають його повноцінним членом суспільства, у них це неприйнятно.

Необхідність просвітницької діяльності зумовлена соціальними та загальнодержавними потребами, адже громадяни, які мають не тільки формальну середню та вищу освіту, але й постійно прагнуть до одержання нових знань, умінь і навичок, мають набагато більше можливостей та переваг в цьому мінливому швидкоплинному світі [2; 4].

У відповідності із вищезгаданим, Рада Співзасновників Київської Академії Козацтва прийняла рішення про створення *козацького етнокультурного простору* для шанувальників та поціновувачів історії козацтва та козацької етнокультурної спадщини [10], що може задовольнити цілу низку потреб наших співвітчизників у соціалізації в сучасному світі.

Розглянемо в загальних рисах поняття етнокультурного простору. Як відмічає Н. Ф. Алефіренко [1], *етнокультурний*

простір – це інформаційно-емоційне («етнічне») поле, віртуальний і в той же час реальний простір існування і функціонування людини, який стає відчутним при зіткненні зі впливами культури [1]. На думку І. В. Колінько [14], етнокультурний простір – це важливий аспект формування моделі світу, що має характеристики тяжіння та структурності, співіснування та взаємодії, координації елементів культури та смислової наповнюваності структурної організації; це простір розповсюдження ідей та поглядів, мов та традицій, вірувань та норм [14]. О. В. Єстріна та Н. В. Дуліна [13] також визначають етнокультурний простір як специфічну просторово-часову цілісність, що є результатом генезису та функціонування культури у взаємозв'язку з соціальними параметрами. Він (простір) виступає як форма існування суспільних відносин, закріплених повсякденними практиками, вподобаннями, перевагами, традиціями, цінностями [13]. Конструювання цілісності етнокультурного простору, як вважає Н. А. Симбірцева [17], передбачає включення суб'єктів в складний процес усвідомлення себе в тому чи іншому етнокультурному просторі, усвідомлення своєї ролі в суспільстві, а також розвиток персоніфікації цього простору, його мультифункціональності та самобутності. Якщо говорити про світовий етнокультурний простір, то він характеризується неймовірною різноманітністю та незвідністю до єдиної моделі розвитку, навіть враховуючи постійно зростаючі тенденції глобалізації [17].

Участь та заглиблення в активну діяльність етнокультурного простору вирішує цілий ряд соціальних, психологічних та гострих виховних проблем сучасного суспільства:

- дефіцит живого міжособистісного спілкування;

- потреба в приналежності до певної етнокультурної спільноти;

- проведення культурного дозвілля в сприятливому етнокультурному середовищі – за отриманим нами досвідом, надзвичайно затребуваному нашими співвітчизниками;

- обмін досвідом в питаннях життя, побуту, здоров'я та бізнесу [4; 7; 8].

В процесі тривалої роботи ми визначили наукове підґрунтя для організації козацького етнокультурного простору. Саме такий корисний та цікавий козацький етнокультурний простір для популяризації всіх елементів козацької спадщини створений, функціонує та розвивається на базі Київської Академії Козацтва та її підрозділів [10].

Основними *завданнями козацького етнокультурного простору КиАК є*:

- Просвітництво – завдяки великій кількості науково-просвітницьких заходів за козацькою тематикою;

- Освіта протягом життя – в козацькому етнокультурному просторі КиАК одержувати нові знання за козацькою тематикою може будь-яка доросла людина абсолютно будь-якого віку, коли завгодно та скільки завгодно;

- Популяризація козацької історії – ми вважаємо, що це дуже важливо взагалі для всього слов'янського населення як козацьких нащадків;

- Використання козацької спадщини як етнокультурного фундаменту для сучасного виховання;

- Популяризація козацької етнокультурної спадщини;

- Нова модель науково-просвітницької діяльності з населенням – інтерактивна зона спілкування про козацтво, його історію, культуру та роль у сві-

товому історичному процесі, а також вплив козацьких досягнень на сучасний світ;

- Задоволення потреби в приналежності (до певної етнокультури, етнокультурної спільноти чи групи);

- Спілкування за інтересами – під час науково-просвітницьких та етнокультурних заходів любителі, цінителі та шанувальники козацтва та козацьких традицій можуть спілкуватися та обмінюватися враженнями;

- Задоволення голоду на потребу в якісному спілкуванні (такий голод відчувається, коли на роботі чи в іншій обстановці спілкування має винятково формальний характер) [3];

- Задоволення голоду на нові події (такий голод відчувається, коли людині її життя здається бідною на яскраві події, свята та заходи; в іншому випадку такий голод люди задовольняють найчастіше через різні плітки та слухи) [3];

- Проведення культурного дозвілля в сприятливому (рідному) етнокультурному середовищі;

- Розповсюдження та впровадження етнокультурних звичаїв в родині;

- Зміцнення сім'ї через етнокультурну традицію;

- Зміцнення сім'ї через проведення різноманітних заходів в козацькій етнокulturі;

- Підвищення загального рівня ерудиції;

- Підвищення загального культурного рівня;

- Етнокультурне та духовне збагачення особистості;

- Утвердження у свідомості традиційних козацьких світоглядних принципів честі, гідності, високої духовності, волелюбності, справедливості, братерства, праці та любові до рідної землі;

– Організація нових форм співробітництва та взаємодії з музеями, організаціями та приватними особами.

Для ефективної роботи такого простору необхідно дослідити різноманітні аспекти його функціонування. В попередніх публікаціях ми дослідили та висвітлили основні аспекти формування козацького етнокультурного простору [10; 11].

Враховуючи той факт, що одним із завдань КиАК постала популяризація козацької спадщини, спеціалістами були сформовані основні складові поняття «*козацька етнокультурна спадщина*», її матеріальної та нематеріальної компоненти [4; 5; 6; 7].

КиАК весь час відстежує ефективність своєї просвітницької діяльності. Для моніторингових досліджень нашої діяльності ми оптимізували наші авторські опитувальники, які висвітлені в усіх наших попередніх наукових публікаціях [6; 7; 11], що дозволяє нам постійно тримати руку на пульсі тенденцій сучасного швидкоплинного світу. Спеціалісти КиАК, проаналізувавши відповіді респондентів, скоротили опитувальники та максимально адаптували їх до оптимального рівня перцепції наших респондентів. Наводимо новий авторський опитувальник (автори: Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г.) «Дослідження інтересу до козацької тематики» в повному обсязі.

**Авторська анкета-опитувальник
«Дослідження інтересу до козацької
тематики»**

(Волошина А. Л., Сичевська Л. Є.,
Олійник Л. Г.)

1. Чи цікава вам історія козацтва взагалі? Так. Ні.

2. Вкажіть, чи хотіли б ви більше дізнатися про наступні розділи козацької тематики:

2.1. Історія козацтва в віках? Так. Ні.
2.2. Соціальний устрій козацтва? Так. Ні.

2.3. Козацька культура? Так. Ні.
2.4. Побут козаків? Так. Ні.
2.5. Бойові мистецтва козаків? Так. Ні.

2.6. Характерництво? Так. Ні.
2.7. Медицина у козаків? Так. Ні.
2.8. Козацька кухня? Так. Ні.
3. Що є найбільш цікавим про козаків для вас особисто? (Ваша відповідь).

Слід відзначити, що КиАК та безпосередньо її президент Г. С. Олійник веде викладацьку та роз'яснювальну роботу за козацькою тематикою в гуртках «Козацького лицарського гарту». За 10 років цієї роботи охоплено та опитано гуртківців 12 київських шкіл центральних районів міста та 2 СПТУ. Узагальнені результати останніх досліджень з оптимізованим опитувальником приводимо в цій публікації.

В даній публікації вважаємо за доцільне дослідити більш детально саме питання №3, адже відповіді на нього найбільш специфічні та самотутні. Саме вони можуть акцентувати нашу увагу на запит респондентів, а може і всього суспільства. Ці відповіді відображають особливі особисті побажання частини респондентів та є багатим оригінальним матеріалом, одержаним експериментальним шляхом, який дає можливість поглибленого дослідження напрямів інтересів за даною тематикою та дозволяє провести широку оптимізацію напрямів популяризації науково-популярних знань про козацтво.

Аналіз результатів дослідження відповідей респондентів за питаннями № 1 та № 2 представлений в інших наших публікаціях, підготовлених до друку.

Аналіз отриманих результатів. Варто відзначити, що далеко не всі респонденти з СПТУ дали власну відповідь на питання №3 – лише 46,2%; відповідно 53,8% не відповіли на питання № 3 (рисуюнок 1).

З тих, хто спромоглися сформулювати відповіді на питання № 3, найбільше цікавості викликають питання

про бойові мистецтва козаків – 32,6%. Додаткові історичні питання цікавлять 18,6% респондентів. Поглиблені питання щодо кухні та напоїв козаків – 14%; питання покарань та зради – 4,6%. Питання «що козаки курили?» цікавить 4,7% опитаних. Питання щодо характерництва та знахарства цікавить 14%. Решту респондентів – 11,5% – цікавить

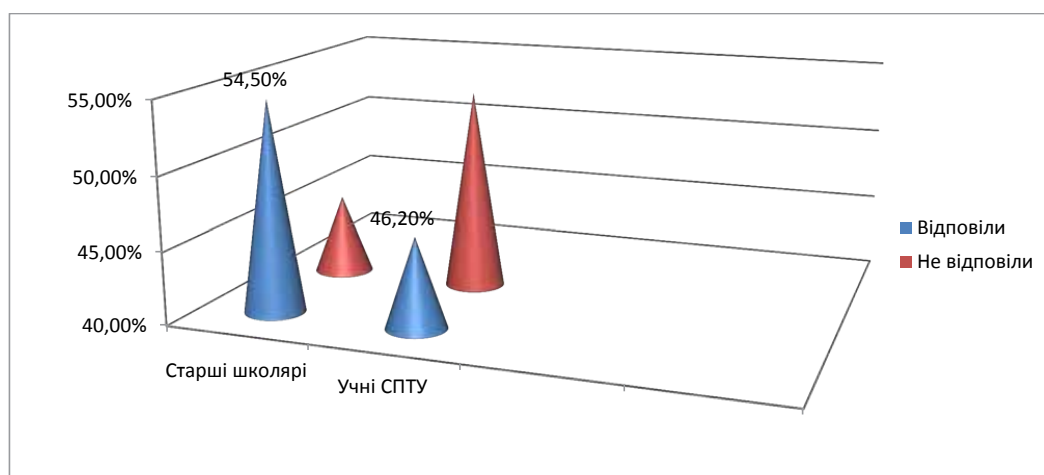


Рис. 1. Визначення частини респондентів СПТУ, які відповіли на питання № 3

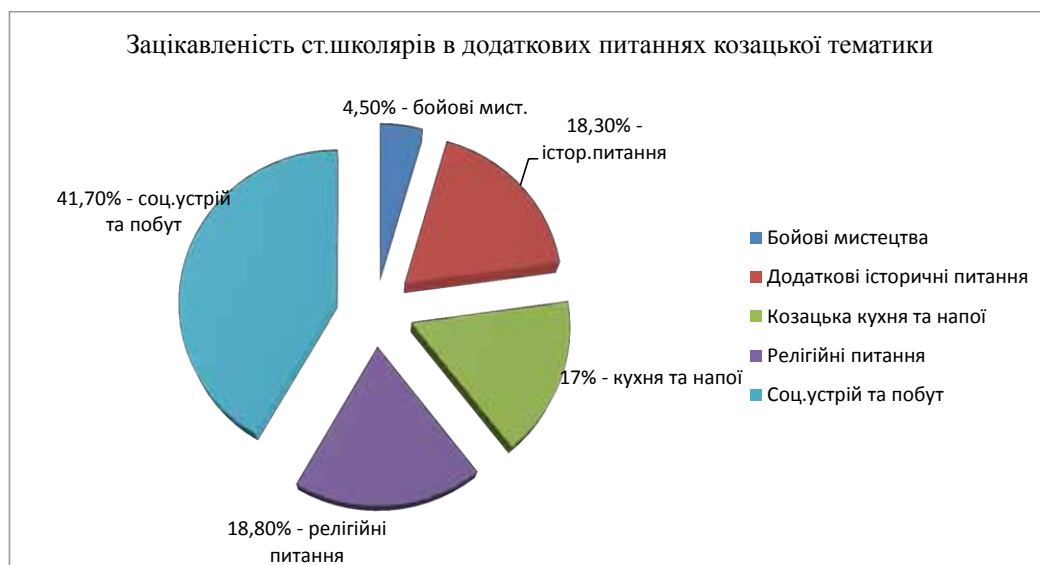


Рис. 2. Зацікавленість учнів СПТУ в додаткових питаннях козацької тематики

питання козацького побуту та соціального устрою (жінки та шлюб, розваги, одяг, коні, човни тощо) (рисунк 2).

Серед старших школярів споглядаємо дещо іншу картину: взагалі додаткові питання щодо козацької тематики цікавлять 54,5% – більше половини респондентів, що на 8,3% більше від кількості респондентів СПТУ (рисунк 3). З них найбільший інтерес – до побуту та соціального устрою козаків – 41,7%. Козацька кухня цікава для 16,7%, історія – для 18,3% опитаних; релігійні питання козаків цікавлять 18,8% респондентів; бойові мистецтва – всього 4,5% (рисунк 4). Цікаво відмітити, що, на відміну від учнів СПТУ, лише старші

школярі самостійно виявили цікавість до релігії в житті козаків, а до бойових мистецтв – найменший інтерес (4,5%), в той же час учні СПТУ найбільший інтерес виявили саме до бойових мистецтв (32,6%).

Важливо відзначити, що чимало респондентів серед старших школярів та учнів СПТУ не зуміли вірно та зрозуміло сформулювати речення, щоб висловити власну думку щодо найбільш цікавих для них елементів козацької тематики. Також, на жаль, виявлено велику кількість орфографічних та граматичних помилок, що може викликати актуальне запитання щодо загального знання предмету української мови. На жаль, багато



Рис. 3. Порівняльна характеристика ступеню зацікавленості в козацькій тематиці серед старших школярів та учнів СПТУ



Рис. 4. Зацікавленість старших школярів

респондентів виявилися неспроможними сформулювати додаткові питання щодо козацької тематики, в той же час під час опитування вони підтвердили свою зацікавленість у козацькій тематичі взагалі. Ми вважаємо, що вони не можуть сформулювати свої конкретні побажання, так як мають вкрай низьку поінформованість з даного питання.

Київська Академія Козацтва висловлює **щирю вдячність**: всім респондентам, членам та друзям Київської Академії Козацтва, які люб'язно погодились взяти участь в анкетуванні та залученні широкого кола респондентів для проведення нашого дослідження.

Висновки. Відповіді на питання № 3 дали нам унікальний масив додаткових питань щодо цікавинок життя, побуту та культурної спадщини козацтва. Цю інформацію досить тяжко роздобути, але наші спеціалісти вже мають

достатньо великий доробок в «скарбниці козацьких знань», які презентуються та будуть презентовані широкому загалу наших співвітчизників.

Проведене дослідження дозволяє нам говорити про високий загальний інтерес до козацької тематики у більшості респондентів як серед учнів СПТУ, так і старших школярів, що можна пояснити етнокультурною жагою знань за козацькою тематикою та недостатнім одержанням цих знань в навчальних закладах. Тому можна говорити про правильність вибраного напрямку в розповсюдженні науково-популярних знань за козацькою тематикою. Багата історична спадщина козацтва, впровадження її в душі й серця співвітчизників може допомогти консолідувати громадянське суспільство в Україні і зробити вагомий внесок в духовний розвиток нашого сучасника.

Література:

1. Алефиренко Н. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М: Флинта: Наука, 2010. 288 с.
2. Андрущенко Т. К. Особливості навчання дорослих / Т. К. Андрущенко. Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N123/N123p003-006.pdf.
3. Берн Э. Процесс общения. – М.: Эксмо, 2009. – 255 с.
4. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Сучасний просвітницький центр «Козацька Світлиця» «Київської Академії Козацтва» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2017. – № 10 (10) березень. – с. 46-51.
5. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 14 (14) липень. – с. 20-26.
6. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II – с. 9-16.
7. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козацька Світлиця як осередок науково-популярного знання про козацтво. [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 10 (53) жовтень. – С. 18-22.
8. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. «Клуб Козацького дозвілля» – просвітницький етнокультурний проект Київської Академії Козацтва [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 11 (54) листопад. – С. 26-29.

9. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Використання козацької етнокультурної спадщини як етнопсихологічного надбання в «Школі Берегині козацького роду» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 15 (15) грудень. – с. 27-36.
10. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Київська Академія Козацтва – просвітницький етнокультурний простір шанувальників козацької історії [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2017. – № LXXV (75) листопад. – С. 46-51.
11. Волошина А. Л., Сычевская Л. Е. Психологические аспекты формирования казацкого этнокультурного пространства [Текст] / Волошина А. Л. // Материалы научно-практической конференции с участием зарубежных специалистов в разделе «Практические возможности современной психологии». – Ташкент: Узбекистан, ТГТУ, 2018.
12. Гнатюк В. М. Козацько-лицарський гарт для дітей і молоді. Інформаційно-методичне видання. – Київ, 2008. – 200 с.
13. Дулина Н.В. Социокультурное пространство: определение понятия [Текст] / Н.В. Дулина, О.В. Естрина // Человек. Культура. Общество. – Волгоград: ВолгГТУ, 2007. – Вып. 5. – С. 8–16.
14. Колинько И.В. Социологические основы развития социокультурного пространства / И.В. Колинько – Режим доступа: URL: <http://test23.ru/index.php?stat=1190032772>.
15. Кон И. С. Ребенок и общество. (Ист.-этногр. перспектива). / Инст-т этнографии АН СССР. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
16. Олійник Л. Г. Формування у молоді позитивного ставлення до козацтва, козацьких звичаїв та традицій [Текст] / Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2017. – № 4 (59) квітень. – С. 31-33.
17. Симбирцева Н.А. Культурное пространство как фактор формирования личности [Текст] / Н.А. Симбирцева // Человек в мире культуры: VI Колосницынские чтения: сб. материалов Всерос. науч. конф. молодых ученых с междунар. участием, г. Екатеринбург, 16 апр. 2009 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009.

Палкин В. А.

*кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики,
психологии и менеджмента образования
КВУЗ КОС «Киевский областной институт
последипломного образования педагогических кадров»*

РАЗВИТИЕ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЧЕТВЕРТОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ (ИНФОРМАЦИОННОЙ) РЕВОЛЮЦИИ

Аннотация: Начавшаяся в мире Четвертая промышленная революция требует коренного изменения образовательной концепции в средней школе. Обучение должно перейти к более полному учету индивидуальных особенностей, повышению роли самостоятельности и творчества учащихся.

Анотація: Розпочата в світі Четверта промислова революція вимагає докорінної зміни освітньої концепції в середній школі. Навчання повинне перейти до більш повного обліку індивідуальних особливостей, підвищення ролі самостійності і творчості учнів.

Summary: The fourth industrial revolution that has begun in the world requires a radical change in the educational concept in secondary schools. Teaching should move to a more complete consideration of individual characteristics, increasing the role of independence and creativity of learners.

Постановка проблемы. Одной из первых на промышленные революции всегда реагировала система образования. Так было во времена Первой промышленной революции в Англии, взявшей на вооружение кардинальные реформы в образовании великого чешского педагога Я. А. Коменского. В конце XIX – начале XX века началась Вторая промышленная революция. В это время утверждаются идеи реформаторской педагогики. Во второй половине XX столетия в мире произошла Третья промышленная (информационная) революция, которая привела к формированию глобальной экономики, сетевого общества и виртуальной культуры. Сегодня в развитых странах мира началась Четвертая промышленная (информационная) революция, в основе которой переход на новые компьютерные (квантовые) технологии, средства связи, нано-технологии, биотехнологии, массовое развитие робото-

техники, искусственного интеллекта. Под влиянием информационных технологий, пандемии коронавируса происходят изменения в традиционно сложившемся и устойчивом поле культуры: ускоренными темпами развиваются виртуальная культура, формируются homo interneticus и family interneticus.

Все это требует коренного изменения образовательной концепции. Обучение, изначально ориентированное на массовую подготовку среднеобразованных людей, должно перейти к более полному учету индивидуальных особенностей каждого учащегося, повышению роли самостоятельности, творчества и персональной ответственности за освоение учебного материала. Существенную помощь и поддержку в решении этой проблемы может оказать виртуальное образование.

Анализ последних достижений и публикаций. Первые элементы фило-

софского понимания феномена виртуальности были заложены в период Античности в контексте осмысления проблемы основных состояний всего сущего (Платон, Аристотель). Развивая аристотелевскую онтологию, Фома Аквинский ввел понятие «виртуальное» как синоним потенциального. В таком значении данная категория существовала в работах Д. Скота и Н. Кузанского. Проблема множественности бытия была изучена в трудах Г. Лейбница, И. Канта, А. Бергсона.

Среди современных исследователей значительный вклад в трактовку понятия «виртуальная реальность» внесли М. Крюгер, М. Хейлинг, А. Сазерленд, Д. Ланьер, В. Носов, О. Ганисаретский и др. Исследованием проблем виртуальной культуры занимаются М. Самсонов, Д. Калимуллин, А. Соловьев, В. Евланников, Д. Усанова, В. Никитенко и др. За последние годы появились работы А. Черемисиной, С. Гурьева, А. Просветова, Воробьевой и др., посвященные вопросам развития дистанционного образования, Е. Устюжанина, С. Евсюкова, Н. Игнатовой, Е. Дьяковой, Г. Сечкаревой, М. Барабановой, В. Трофимова, Е. Трофимовой, Р. Струтинского, Л. Гаврилюк, Г. Ковальчук и др. – особенностям образования в школах, подготовки и переподготовки учителей в условиях цифровой эпохи. Однако авторы в брошюрах, статьях либо освещают опыт других стран, либо делают только первые попытки изучения этих процессов в Украине.

Цель статьи – рассмотреть состояние и перспективы развития виртуального образования в Украине.

Изложение результатов исследования. Стремительное нарастание изменений во всех сферах жизни информаци-

онно развитых стран заставило многих ученых заговорить о начале Четвертой промышленной революции. Именно этот вопрос был в центре внимания Всемирного экономического форума в Давосе в январе 2016 года. Выступивший там с докладом профессор Шваб указал на три причины, по которым сегодняшние перемены следует считать не простым продолжением Третьей промышленной революции, а началом Четвертой. Это скорость, с которой происходят перемены; их размах и системный характер последствий [11].

Участвовавший в работе Всемирного экономического форума в Давосе экс-премьер-министр Великобритании, специальный посланник ООН по образованию Гордон Браун, обратил внимание присутствующих на то, что неизменной в условиях Четвертой промышленной революции остается только школа. В условиях, когда научно-технический прогресс радикально обновляет предметную среду, в которой протекает непосредственная человеческая деятельность, это является недопустимой роскошью. Новые ИТ-технологии позволили сделать значительные шаги по наращиванию мощности, скорости действия, уменьшению размеров компьютерной техники и средств коммуникации. Развивается виртуальная культура, которая при помощи новых технологий осваивает виртуальную реальность, позволяет все более утончить грань между виртуальной реальностью и обычной. Формируется новое, так называемое, цифровое поколение «homo interneticus».

В условиях начавшейся Четвертой промышленной (информационной) революции приходит понимание важности образования. Известный американский социолог И. Валлерстайн писал,

что для этого исторического периода долгое время будет характерным существование экономически развитых стран (ядра) и отсталых (периферии). Ключевым критерием разделения между этими двумя видами труда станет образование, творчество, инновации. «Мы должны уйти от убеждения, – заявила на круглом столе по вопросам образования в Давосе (январь 2016 года) Анжела Хоббс – профессор общественного понимания философии Шеффилдского Университета, – что образование – это передача знаний, мы должны рассматривать его как умение задавать вопросы, критическое мышление, обсуждение, дебаты, изучение других культур и сотрудничество с людьми по всему миру, как активный креативный диалог» [1].

Безусловно, на все поиски «новой» школы наложила отпечаток пандемия коронавируса. Запрет посещений учебных заведений учащимися, необходимость быстро организовать учебный процесс, отсутствие опыта, необходимых технических средств у школ и учеников привели к путанице в понятиях: телекоммуникационное, дистанционное, виртуальное образование. Организацию уроков по ТВ достаточно долго рассматривали как полноценное дистанционное обучение. Под последним понимают образование, которое реализуется с применением информационных и телекоммуникационных технологий, когда деятельность обучающегося и педагогического работника полностью или не в полной мере опосредствована. Да, использование записей уроков можно считать незначительной частью дистанционного обучения. С.А. Воробьева в своей статье приводит весь комплекс обучающих на расстоянии мероприятий. Среди них мультимедиа,

мультимедиа, насыщенные интерактивными сюжетами; использование потоковой аудио и видео продукции; многочисленные и разнообразные контрольные и тестовые задания; лекции с обратной связью и без; разнообразные web курсы; пособия на флэшках; базы данных на электронных носителях; банки знаний; электронные учебники; электронные библиотеки; аудио, видео продукция; аудио, видео с учебными курсами; обучающие ТВ и радио программы [3].

Под виртуальным образованием следует понимать процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов образования, переносчиком которого являются коммуникации разного рода. Виртуализация образования на данный момент представляет собой квинтэссенцию очно-заочного образования и самообразования, что обуславливается стремительным развитием телекоммуникационных систем, мультимедиа, мобильностью сетевого общения и др. Виртуальный преподаватель выполняет роль менеджера, обеспечивающего процесс обучения скорее не как педагог, а как провайдер обучающих информационных носителей. По мере развития человеческий фактор в преподавании будет все более исключаться, а роль преподавателя – выполнять компьютерная программа в сетевом on-line режиме или на цифровом носителе. Многие специалисты пишут, что и дистанционное, и виртуальное обучение обладают набором позитивных качеств. Наиболее важные из них – технологичность, доступность, открытость, свобода, гибкость, развитие творчества, индивидуальности, самостоятельности, ответственности. Вместе с тем, в силу ряда обстоятельств, значительной части родителей 1 млрд. детей из почти 190 стран мира

не понравилось обучение детей в школах во время карантина. Прежде всего, это было вызвано техническими и финансовыми проблемами. Школьное оборудование не позволяло установить скоростной Интернет (Биг Дата, Облачные технологии), качественную связь между преподавателями и учащимися, использовать гибкий подход. Все это заставило задуматься государственные органы, бизнес, образовательные структуры над решением этого вопроса. По оценкам аналитиков Knowledge Sourcing intelligence LLP, объем рынка онлайн-образования в мире к 2025 году достигнет \$319 млрд., то есть увеличится на 70% по сравнению с 2019 годом [9].

Еще более оказались неподготовленными к такому переходу школы Украины. По оценке социологического исследования «Образование и пандемия», проведенного Фондом «Демократические инициативы» имени И. Кучерива в июле 2020 года почти 50% респондентов высказали негативное отношение к дистанционной форме. Одна из главных причин – отсутствие качественной онлайн-связи: ее не имели 17 тысяч населенных пунктов или 65% сел. Если в городах обучали и оценивали с помощью Интернета почти 78% учителей, то в селах – 17%, если в городах 14,3% учеников нравилось учиться дистанционно, то в селах только – 3%, в 2 раза больше городских учителей собираются преподавать, используя Интернет, в 2020–2021 учебном году [4].

Определенные диспропорции наблюдались в Украине среди регулярных интернет-пользователей к концу 2019 года. Их общее количество увеличилось на 7% – до 22,96 млн. Однако число пользователей старшего возраста существенно отставало: старше 65 лет

владели компьютером 29%, в то время как жители в возрасте 15-24 года – 97%, от 25 до 34 года – 96%. [5]. Эти данные говорят о том, что дети и молодежь приходят в школу более подготовленными, чем многие педагоги, которые пытаются их учить.

Одной из серьезных проблем на пути развития виртуального образования является отсутствие прямого очного общения учителя и ученика, эмоций на уроке. Среди новых технологий, позволяющих уменьшить низкую эмоциональную вовлеченность учащихся в учебный процесс и отсутствие качественной персональной обратной связи с преподавателем можно выделить разделы блогов на сайтах обучающих проектов, где учащиеся могут обмениваться информацией, оценить посты других. Перспективным направлением также являются занятия в VR-пространстве с эффектом присутствия. Такие возможности сегодня предоставляет сервис Rumil для группы из пяти человек, Meetingroom и vSpatial.

Специалисты сегодня много говорят о геймификации учебы. Если учесть, что количество геймеров в мире превышает 2,5 млрд., то это направление представляется актуальным [9]. С помощью турнирных таблиц, зарабатывания очков, наград люди начинают более охотно заниматься учебной. Эти методики эффективно используют сегодня сервисы для изучения иностранных языков Lingualea и Duolingo. Один из лучших специалистов в области компьютерной графики Тим Свини считает, что уже в ближайшие 10 лет развитие технологий виртуальной реальности создаст условия, когда она не будет отличаться от реальной жизни. Это не только приведет к революции в развитии индустрии видеоигр, но и будет способствовать

созданию таких новых направлений, как виртуальный туризм, виртуальное обучение, виртуальные концерты, театральные представления и многое другое [2].

Канадская компания Summit Tech разработала систему иммерсивного телеприсутствия с использованием панорамных камер. Благодаря звонку с мобильного телефона, абонент виртуально перемещается в место, где находится его собеседник. Это один из важных шагов на пути к виртуальному ТВ и виртуальному обучению [8, с.47].

Летом 2015 года финская компания Nokia презентовала миру камеру виртуальной реальности, которая позволяет снимать фильмы, телепрограммы и игры в реальном времени с полным эффектом присутствия [7].

В настоящее время все чаще пишут о технологиях adaptive learning (адаптивного обучения). Это ситуация, когда обучающийся получает только ему нужную информацию, в удобное время и в оптимальном для него формате. То есть учебная программа персонализируется, реагируя на действия конкретного человека (в зависимости от скорости прохождения тестов, количества правильных ответов и др.). Адаптированное обучение позволяет тратить на учебу меньше времени с большей эффективностью. Например, существуют специальные программы для подготовки к экзаменам. Онлайн-образование активно движется в сторону микрообучения. Его суть в том, чтобы информацию преподносить точно—небольшими,самодостаточными единицами, необходимыми для достижения конкретных, практических целей.

Невозможно виртуально научиться чему-либо без жесткой самодисциплины. Воспитать ее возможно при помощи семьи, формирования семей-

ной культуры, использовании воспитания ребенка красотой по системе В.А. Сухомлинского.

В результате разница между обычной реальностью и виртуальной стирается. Объекты реального мира будут становиться все более пластичными и управляемыми, то есть, более виртуальными, а в виртуальном мире появятся копии реального. Конечно, для качественного VR-опыта необходимы высокая вычислительная мощность и скоростной Интернет. Развитие технологий 5G и перенос технологий «на облако» будут способствовать переходу VR-технологий в мейнстрим и упрощению их аппаратного обеспечения. Свою модель школы на базе новейших технологий предложила корпорация IBM. Она выступила с инициативой создать в течение ближайших 5-10 лет «классные комнаты будущего». Суть идей компьютерного гиганта состоит в попытке найти принципиально иной способ обучения благодаря распространению образовательного контента в Интернете. Учитель сможет получать полную информацию о своих учениках: их достижениях и провалах, о результатах тестирования, посещениях занятий, поведении на обучающих интернет-платформах. Современные программы позволят педагогу на основе этой информации искать оптимальные возможности обучения для каждого ученика, составлять индивидуальное расписание для учащихся, учить их по персональным программам, найти способы преодоления неизбежных при этом трудностей, возможности виртуального общения учащихся с учителем, виртуального обучения у любого педагога, как в своей стране, так и за рубежом, учитывать индивидуальные особенности, темперамент и характер учащихся.

Иммерсивные технологии обеспечат общение учителя с учеником в любой необходимый момент, проведение индивидуальных консультаций. Обучающие программы позволят учащимся виртуально погружаться в материал, станут участником событий при изучении любых предметов с иллюзией полного набора реальных ощущений и переживаний. Это может привести к появлению совершенно новых подходов к содержанию, формам, способам обучения, позволит учителю больше думать, как зажечь «свечу» – развивать творческий подход, а не расширять память ребенка.

Анализ показывает, что дальнейшее развитие информационной цивилизации таит в себе большое количество рисков и угроз. Наиболее важной проблемой является увеличение разрыва между темпами роста НТП и уровнем развития духовно-моральной культуры общества. Школа должна заниматься не только обучением. Ее сверхзадача заключается в том, чтобы «зажечь свечу» ученика [10, с. 22-23].

Сделать это можно только на пути ревизии всех в настоящее время существующих моделей образовательных систем по критерию гуманности. Только реформы, направленные на гуманизацию образования, способны дать ученику знания об обществе, культуре, человеке, способствуя вместе с тем всестороннему совершенствованию личности, помогая раскрыть ее индивидуальность, закладывая основы свободного выбора профессии и реализации творческих сил.

В последние десятилетия в украинском (да и не только в украинском) образовательном процессе ведущее место «занимало» обучение, которое сводилось к одному показателю – успеваемости, а работа педагога – добиться ее

максимальных результатов. Школьная, студенческая жизнь вращалась только вокруг знаний. Сегодня, очевидно, что отказ от целенаправленной воспитательной работы в системе среднего и высшего образования был ошибкой. Акцент на развитие в школах только интеллекта, уменьшение внимания к вопросам морального воспитания на фоне разобщенности в семье и отсутствия культуры в обществе привели к юношеской инфантильности и нигилизму, увеличению детской преступности, наркомании, суицидов. Вот как об этом сказал известный перуанский писатель, лауреат Нобелевской премии в области литературы Марио Варгас Льюис: «Нынешняя цивилизация настолько коррумпирована, настолько низко пала, что в ней не остается места законности и человеческим ценностям. Идеи ничего собой не представляют, если зиждутся на чистом прагматизме. Голый прагматизм рождает чудовищ. Человечество сейчас с легкостью отказывается от традиционной литературы, демократии, критического духа, идеи борьбы со злом» [6].

Выводы. Реформы в обучении школьников, предлагаемые IBM, правительствами развитых стран мира на основании новых достижений в IT-технологиях не могут быть в полной мере осуществлены в рамках действующей традиционной «знаниевой» парадигмы. Скорость происходящих трансформаций уже столь велика, что человечество не поспевает за изменениями, а культура зачастую не способна их ассимилировать. Поэтому школа, семья должны готовить человека к переменам, одновременно закладывая мощные основы духовно-нравственного воспитания, которое следует развивать более ускоренными темпами, чем обучение. Именно школа может стать

душой, координатором воспитательной работы в каждом микрорайоне, взять на себя роль центра воспитания детей и школьников, поднять уровень дополнительного образования мальчишек и девочек, проводить обучение основам педагогики и психологии родителей, консультации и методическую помощь для них, совместные экскурсии, путешествия, соревнования, где бы укреплялась духовная общность между родителями, детьми и учителями.

Литература:

1. Будущее образования: уроки неопределенности [Электронный ресурс] // Сайт Лига. Бизнес. – Режим доступа: <http://biz.liga.net/upskill/all/stati/>.
2. В ближайшие 10 лет виртуальная реальность будет неотличима от реального мира. [Электронный ресурс] Сайт тонето. – Режим доступа: <http://toneto.net/news/tehnologii/tim-svini-v-bligayshie-10-let-virtualnaya-realnost-budet-neotlichima-ot-realnogo-mira>.
3. Воробьева С.А. Дистанционное обучение: сегодня и завтра / С.А. Воробьева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 6. – С. 64-68
4. Ковальчук Г. Работа над ошибками. Каким будет дистанционное обучение в украинских школах с 1 сентября / Г. Ковальчук [Электронный ресурс]. Сайт focus.ua. – Режим доступа: https://focus.ua/Ukraine/461657-distantsionnoe_obuchenie_ukraine.
5. Количество регулярных интернет-пользователей в Украине увеличилось на 7% [Электронный ресурс]. Сайт fixygen.ua – Режим доступа: <http://www.fixygen.ua/news/20191013/kolichestvo-regulyarnyh.html>.
6. Льюса Марио Варгас. В нынешней цивилизации не остается места человеческим ценностям / Марио Варгас Льюса [Электронный ресурс] Сайт fakty.ua. – Режим доступа: <http://fakty.ua/191067-mario-vargas-losa-v-nyneshnej-civilizacii-ne-ostaetsya-mesta-chelovecheskim-cennosty>.
7. NOKIA презентовала уникальную видеокамеру виртуальной реальности [Электронный ресурс] Сайт podrobnosti.ua. – Режим доступа: <http://podrobnosti.ua/2049941-nokia-prezentovala-unikalnuju-videokameru-virtualnoj-realnosti.html>
8. Палкин В.А. Цивилизация без культуры – путь в никуда. / В.А. Палкин. – Саарбрюккен: LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 119 с.
9. Селендеева О. 6 минут, чтобы стать умным: как сегодня устроено онлайн – образование / О. Селендеева // Хайтек (кейсы), 2020, 20 мая.
10. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви // Сост. А.И. Сухомлинская. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.
11. 4-я промышленная революция в Давосе [Электронный ресурс] // Сайт expert.ru – Режим доступа: <http://expert.ru/2016/01/21/chetvertaya-romyishlennaya>.

Пищик О. В.

*кандидат педагогічних наук,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Чернігівського центру професійно-технічної освіти*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація: У статті розглянуто питання, що пов'язане із дослідженням розвитку критичного мислення майбутнього педагога в умовах модернізації освіти.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос, который связан с исследованием развития критического мышления будущего педагога в условиях модернизации образования.

Summary: The article considers the issue related to the study of the development of critical thinking of the future teacher in the modernization of education.

*Людське мислення подібне до сувою
заплутаного шовку: передовсім потрібно
обережно знайти кінець нитки*

В. Скотт

власної праці, а також її відповідності професійно важливим якостям вчителя, його самооцінка, відношення професійних обов'язків.

Поняття «компетентність» (лат. *competens*) у буквальному трактуванні означає «відповідний, здатний». Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [1, с. 560]. Згідно Р. Мильруд, компетентність можна розглядати як комплекс компетенцій, детермінуємо сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості, необхідних сьогодні для результативної діяльності кожного фахівця, педагога [4, с. 36].

Отже, професійна компетентність майбутнього педагога проявляється як інтегральна якість особистості, що пов'язана із цінностями людини, його життєвими цілями, а також професійно важливими якостями, до яких можуть належати спеціальні знання, вміння та навички, професійні здібності, професійне мислення комунікативна куль-

Перехід до інформаційного суспільства якісно змінив вимоги до структури та характеру професійної діяльності сучасного педагога, зайнятого в постійно поновлювальних сферах життєдіяльності: він повинен вміти проєктувати, приймати рішення, виконувати творчу роботу і освоювати нові знання і вміння протягом усього свого трудового життя. Отже, сучасна освіта повинна бути спрямована на розкриття у майбутнього педагога здатності до творчого мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, він повинен володіти інтелектуальною компетентністю в різних сферах життєдіяльності.

Компетентність майбутнього педагога визначається як форма виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом

тура тощо. Компетентний педагог може досягти успіху у своїй діяльності лише тоді, коли навчиться визначати мету діяльності, передбачити варіанти її досягнення, вибирати оптимальний шлях розвитку, аналізувати результати діяльності, робити висновки із тимчасових невдач. В основі саморегуляції діяльності особистості, в тому числі діяльності педагога, лежать механізми мислення в цілому, критичного мислення зокрема. Отже, в умовах реформування освіти велика увага приділяється розвитку у здобувача освіти критичного мислення як одного із видів інтелектуальної діяльності.

Результати вивчення науково-методичної літератури та вітчизняного і зарубіжного досвіду організації навчання в системі неперервної освіти, їх аналіз свідчать про те, що в усьому світі широко відома технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо, розроблена наприкінці ХХ ст. в США (Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт), яка представлена цілісною системою, спрямованою на формування навичок роботи з інформацією. Її цінність полягає у тому, що формує базові навички особистісного відкритого інформаційного простору, розвиває якості громадянина як представника відкритого суспільства, включеного в міжкультурну взаємодію. Ця технологія використовується для розв'язання широкого спектру проблем в освітній сфері, її можна адаптувати для розвитку критичного мислення майбутнього педагога [5, с. 200].

Методологічною основою характеризованої технології є синтез ідей технологій колективних і групових засобів навчання, співпраці, розвивального навчання. За класифікацією Г. Селевка, ця технологія є загальнопедагогічною,

що підтверджує можливість її використання у навчанні дорослих, і надпредметною – передбачає використання для формування метакомпетентностей – ключових компетентностей та комунікативної культури зокрема [7, с. 243].

Сам термін «*критичне мислення*» відноситься практично до всієї розумової діяльності. Навчальний процес, орієнтований на формування навичок критичного мислення, передбачає не тільки активний пошук інформації, а й виконання низки операцій: співвіднесення того матеріалу, умінь і навичок, що засвоєно, з власним досвідом; порівняння засвоєного з іншими дослідженнями в даній галузі знань тощо. Ті, хто навчаються, можуть піддавати сумніву вірогідність або авторитетність одержаної інформації, перевіряти логіку доказів, робити умовиводи, конструювати нові приклади для її застосування, розглядати можливості розв'язання певної проблеми тощо, тобто виконуються саме ті мисленнєві операції, які належить реалізовувати керівнику у процесі прийняття управлінських рішень.

Актуальність вказаних дій зумовлена тим, що наукою доведено: інформація стає знанням тільки тоді, коли людина вивчає її ґрунтовно, особисто з нею експериментує [10, с. 223]. Американський психолог Д. Халперн розглядала *критичне мислення* передовсім через призму психологічних характеристик та механізмів функціонування. Вона відзначала, що критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату [9, с. 22].

Психологи визначають склад критичного мислення: запам'ятовування, зв'язок між мисленням та мовою; логічні розмірковування; аналіз аргу-

ментації, перевірка гіпотез, розуміння законів імовірності, ухвалення рішень, навички розв'язування задач та творче мислення [2].

Критичне мислення визначається як мислення, яке долає всі сумніви та труднощі, з одного боку, і забезпечує осмислений, аргументований вибір варіантів для прийняття рішення, з іншого. Критичне мислення – це вагомий чинник існування і формування педагогічної спільноти, оскільки в демократичному суспільстві на перше місце виходить здібність та готовність оцінювати ситуацію критично. Оскільки цивілізований спір – дієвий спосіб відносин двох або більшого числа педагогів щодо питань зі сфери перетину їхніх інтересів, постільки критичне мислення виявляється необхідною умовою досягнення успіху у реформуванні освіти.

Отже, критичне мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, а використовується для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. При цьому важливе значення, як вважає Д. Халперн, має врахування контексту: «Той, хто міркує, використовує уміння, які обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації та типу розв'язуваної задачі» [9, с. 22].

Слід зазначити, що будь-який тип мислення має свої конкретні характеристики, тобто ознаки, властивими саме цього типу мислення. До основних складових критичного мислення Д. Клустер відносить самостійність; інформацію, як відправний пункт критичного мислення; постановку та з'ясування проблем; широку аргументованість; соціальність [8, с. 5-6.]. Рефлексивність, прагматичність, суб'єктність І. Федотовських

виділяє як властивості критичного мислення, що дозволяють усвідомити його як особистісне досягнення особистості.

На думку дослідників, до розвитку критичного мислення особистість має пройти шість послідовних кроків:

1. Інтуїтивне мислення – ще не усвідомлює «недорозвиненість» свого мислення.

2. Спонтанний мислитель – усвідомив, що має проблеми зі своїм мисленням.

3. Початківець – намагається удосконаливатися, але без регулярної практики.

4. Практик-мислитель – визнає необхідність регулярної практики.

5. Прогресивний мислитель – росте у процесі своєї регулярної практики.

6. Майстер мислення – усвідомлене і проникливе мислення стає візитівкою особистості [3].

Неабияк вагомо у процесі пізнання користуватися різноманітними інструментами, сприймати об'єкт вивчення різнобічно, розглядаючи його з різних точок зору та ракурсів, враховувати контекст. Саме ці шість кроків формують основу критичного мислення. Взяті разом, вони дозволяють критично осмислити будь-яку інформацію, що надходить із мережі Інтернет, спілкування з колегами, та зробити правильний вибір. Результативність розвитку критичного мислення майбутнього педагога в умовах модернізації освіти залежить від дотримання вимог, що забезпечують ефективність формування в них умінь і навичок комунікативної взаємодії:

1. Висока професійна значущість навчання, що передбачає актуалізацію психологічної готовності керівника до оволодіння практикою ділового спілкування.

2. Темпоритм дій учасників комунікативного процесу під час вирішення своїх практичних проблем та опанування нових методів і засобів комунікації. Темпоритм дій виявляється у тому, що один учасник відправляє певне повідомлення, а інший його сприймає. За таких умов повідомлення і сприймання інформації спрямовані на її передавання, інтерпретацію та осмислення. Це забезпечує єдність прийняття повідомлення і пізнавальних процесів, що супроводжують його, оскільки повідомлення потрапляє у суб'єктивний інформаційний простір людини, якому властивий самоаналіз, самосприйняття тощо. У цілому все це забезпечує творчий характер комунікативної підготовки.

3. Етапність процесу комунікативної підготовки, що реалізується через послідовне опанування технологіями: внутрішньогрупової сенситивності, комунікативної компетентності, побудови міжособистісних стосунків, групової мисленнєвої творчості та інноваційних процесів, реалізації групових задумів з поєднанням теоретичних аспектів навчання та практичних елементів занять.

4. Єдність змісту занять і методики роботи із учніми або іншими учасниками освітнього процесу. Однак за будь-якого змісту і різних методичних підходів до організації навчання, активність, міжособистісне спілкування здобувачів, психологічний клімат співробітництва та діалогу є потужною силою комунікативної підготовки.

5. Врахування на початкових етапах підготовки індивідуальних психофізіологічних, етнопсихологічних особливостей учасників освітнього процесу (рівень екстраверсії та інтроверсії особистості, показники емоційної стабільності, показники мотивації спілкування тощо).

6. Актуалізація отриманих комунікативних знань. Підкреслення їхньої значущості для набуття професіоналізму особистістю та групою оптимізує пізнавальну діяльність людини, сприяє ефективності комунікативної підготовки.

7. Врахування певних змін обох суб'єктів у процесі комунікації, що зумовлені перерозподілом інформації та її інтерпретацією в системі взаємодії, новим розумінням інформації, трансформованими поглядами на події [5, с. 202].

Отже, виявлені напрями розвитку критичного мислення майбутнього педагога в умовах модернізації освіти стосуються насамперед гнучких навичок, адже вимоги до сучасного вчителя формулюються відповідно до суспільних та науково-технічних змін, що має бути враховано у процесі подальшого становлення педагога професіонала. Важливо підкреслити, що представлені кроки критичного мислення безпосередньо співвідносяться між собою. Кожен крок ґрунтується на ознаках критичного мислення. Вони в інтегрованому вигляді є своєрідними «стадіями», спираючись на які, стає можливим використання напряму критичного мислення

Варто розуміти те, що одного разу зрозумів американський психолог Б. Блум, який створив таксономію освітніх результатів. Б. Блум розклав процес думання на мисленнєві операції та визначив, що є мисленнєві операції низького рівня (знання, розуміння та застосування) і високого (аналіз, синтез, оцінка). Б. Блум встановив також, що між рівнями мислення і відповідями на запитання, які ми ставимо, існує прямий зв'язок. Навіть більше, самі запитання утворюють ієрархію цілком відповідну таксономії мислення. Питання

на запам'ятовування відносяться до найнижчого рівня. Питання на оцінку або судження розглядаються як високий рівень мислення. Розуміння вимагає знання, застосування вимагає розуміння і знання і так далі. Використання на уроках запитань високого рівня – на аналіз, синтез, оцінку – дозволить педагогу ефективно розвивати критичне мислення учнів [5].

Уміння педагога формулювати такі запитання є обов'язковою умовою розв'язання цієї проблеми. З іншого боку, він має навчити також учнів формулювати запитання різного рівня у процесі дослідження того чи іншого джерела знань. *Визначаючи критичне мислення як критичне міркування та аналізуючи дослідження науковців, визначаємо три його елементи.*

Перший – це відношення критика до даного явища, зображене в загальному судженні «добре» або «погано», визначення негативного або позитивного, істинного або хибного в роботі, вміння зробити висновки.

Другий – обґрунтування оцінки з вибором аргументу, шляхом аналізу доказів, істинності суджень, причин помилок або досягнень, спираючись на закономірності природи та суспільства, на досягнення науки, техніки.

Третій – припущення щодо вдосконалення предмета, явища, яке оцінюється. Тоді механізм критичного мислення, включає розумові операції, що визначають процес міркування та аргументації:

- постановка мети,
- виявлення проблеми,
- висунування гіпотези,
- приведення аргументів і їх обґрунтування,
- прогнозування наслідків,
- прийняття або неприйняття альтернативних точок зору.

Отже, питання значущості критичного мислення та тренування навичок даного типу мислення набули особливої актуальності, що виникла необхідність в тому, щоб навчити майбутніх педагогів приймати зважені рішення, що стосуються різних аспектів освіти та життя, а також вміти сприймати та аналізувати отриману інформацію. Натомість, важливо не лише використовувати критичне мислення, а в першу чергу розуміти сутність цього феномену задля кращого опанування критичним мисленням як практичною навичкою. Багатоаспектність критичного мислення, його феноменальність дозволяють розвивати професійну компетентність майбутнього педагога, що сприяє модернізації освітнього процесу.

Література:

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Волков Е. Критическое мышление: Статьи и тексты Евгения Волкова URL: <https://evolkov.net/critic.think/articles/> (Дата звернення: 09.03.2020).
3. Калінська Г.В. Критичне мислення на уроках англійської мови. URL: <https://naurok.com.ua/kritichne-mislennya-na-urokah-angliysko-movi-5346.html> (Дата звернення: 26.04.2020).
4. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка. *Иностранный язык в школе*. 2004. № 7. С. 36-42.
5. Пищик О. В. Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / НУ «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, Чернігів 2019. 290 с.
6. Пометун О. Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці. URL: <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/> (Дата звернення: 26.04.2020).

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
8. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії: посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
10. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых: проведение воркшопов, семинаров, мастер-классов / пер. с нем. Москва: Генезис, 2010. 360 с.

Пророк Н. В.
*завідувачка лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

МОТИВАЦІЯ ДО УЧІННЯ СУЧАСНИКІВ: ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Анотація: У статті розглянуто методологічні підходи до вивчення мотивації до учіння сучасних учнів, які допоможуть зрозуміти вплив на цю мотивацію інформаційного суспільства.

Аннотация: В статье рассматриваются методологические подходы к изучению мотивации учения современных учащихся, которые помогут понять влияние на эту мотивацию информационного общества.

Summary: The article considers methodological approaches to studying the motivation of modern students/pupils to learn, which will help to understand the impact of the information society on it.

Постановка проблеми. Мотивація до учіння є однією із тих психологічних проблем, до яких ніколи не згасне інтерес науковців, психологів, педагогів. Адже мотивація не тільки лежить в основі наскрізної компетентності «вміння вчитися» та здатності до саморозвитку, самоосвіти. Від неї залежить успіх будь-якої діяльності. Без бажання вчитися не можна навчити, без зацікавленості і потреби в самозмінах не можна сподіватися на особисті успіхи, на професійне самовдосконалення і перетворення умов своєї життєдіяльності. Тому проблема, як спонукати (зацікавити, заохотити) людину до того, щоб вона щось робила (вчилася, працювала, займалася спортом, допомагала людям тощо), є завжди актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження, педагогічна практика сьогодення показують, що під впливом агресивного інформаційного суспільства в мотивації до учіння дітей відбулися значні зміни. Узагальнюючи, можемо констатувати: вона не просто набула певних трансформацій а й, на думку багатьох дослідників, значно

знизилась у порівнянні із «нецифровими» поколіннями [9; 5; 10 та ін.]. Але отримати інформацію про мотивацію сучасників, яка адекватна її реальному стану, достатньо складно, в тому числі і тому, що явно не вистачає психодіагностичних методик для дослідження цих змін. Цікаву інформацію ми знаходимо у огляді Emily R. Lai, здійсненого у квітні 2011 року, в якому було узагальнено новітні підходи психологів США щодо мотивації до учіння [13; 5]:

- учіннєва мотивація є настільки багатоаспектним явищем, що виявити її в повсякденній діяльності учнів досить важко;

- внутрішня мотивація є бажанішою, оскільки не залежить від зовнішніх обставин і, як показали дослідження, сприяє кращим досягненням не тільки у шкільному навчанні, але й у подальшому житті;

- внутрішня мотивація завжди позитивно забарвлена, зовнішня може бути як позитивно, так і негативно забарвленою в залежності від типу стимуляції (нагорода чи покарання);

- важливим елементом мотивації виступає локус контролю; індивід буде тим сильніше мотивованим, наскільки відчуватиме, що він сам контролює свої успіхи та невдачі;

- для мотивації є важливими цілі учіння, які поділяються на цілі перформансу (які спрямовані на отримання задоволення від схвалення оточення) та цілі майстерності (які передбачають задоволення від самого процесу навчання);

- в структурі мотивації учіння в сучасних дослідженнях виокремлюють мету (це те, що визначає чому школяр взагалі ходить до школи і вчиться), і ціль (яка показує, для чого він вчиться) [13; 5].

Ці узагальнення окреслюють, в тому числі, і основні перспективні напрямки вивчення мотивації до учіння і шляхи операціоналізації її елементів (складових).

Ціллю даної статті є розгляд можливих теоретичних підходів щодо мотивації до учіння (чи учіннєвої мотивації), як до об'єкту психологічної діагностики.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, найбільш адекватним і конструктивним поглядом щодо дослідження сучасного стану мотивації до учіння є діяльнісний підхід до вивчення психологічних явищ. Ідея видатних психологів С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна про розвиток особистості в діяльності і теорія діяльності О. М. Леонтьєва, у якій було реалізовано генетичний підхід до розуміння і вивчення психіки, не втрачають своєї актуальності і в наш час. Постулати цієї теорії стосуються, насамперед, процесу зародження людської психіки в діяльності, механізмів її розвитку через розвиток діяльності [4; 6 та ін.]. Отже, діяльність виступає в якості пояснювального принципу, а психіка – як те, що пояснюється.

О. М. Леонтьєв визначав діяльність як молярну одиницю «...тілесного, матеріального життя суб'єкта. У більш вузькому розумінні, тобто на психологічному рівні, це одиниця життя, опосередкованого психічним відображенням, ... це не реакція і не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [6, с. 81–82]. Три принципи, на яких заснований діяльнісний підхід, чітко сформулювала Н. Ф. Талізінa: неперервний зв'язок психіки із діяльністю; єдність зовнішньої матеріальної і внутрішньої психічної діяльності, яка породжується зовнішньою; соціальна природа психічного розвитку людини [12].

Як неодноразово підкреслювали видатні психологи, особливістю діяльнісного підходу є те, що він не ігнорує реальне життя: це такий простір мислення в психології, який породжує неklasичну психологію – за ним майбутнє [1; 12; 7]. Гнучкістю відрізняється і психологічна теорія діяльності, характерною особливістю якої є те, що вона не є сформованою системою, а постійно знаходиться у процесі динамічних змін (А. Г. Асмолов, В. А. Іваніков, Н. Ф. Талізінa, Г. Е. Залесскій, Л. І. Айдарова та ін.).

Сучасний етап розвитку науки характеризується постнекласичними підходами, у рамках яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт. В основі таких поглядів лежить розуміння сутності людини, яке сформульовано в гуманістичній психології: головна рушійна сила життя – тенденція «до росту, руху вперед»; тобто поведінка вмотивована потребою розвиватися та покращуватися і орієнтована на рух до певних цілей (зокрема, на пошук нових вра-

жень, зміни в оточенні, на гру, творчість, дослідження тощо); потреби вищого рівня базуються на діяльній природі людини, її прагненні до активної продуктивної діяльності, творчості, досягнень та ін. (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.).

Відповідно дитина в парадигмі сучасного діяльнісного підходу розглядається як суб'єкт (автор) діяльності, який може бути ініціатором розвитку цілісної діяльності дитини і дорослого [1]. Тобто ініціатор-дитина вносить суттєві корективи у вихідний задум (проект) діяльності, яка задається дорослим за зразком, що призводить до проблематизації свідомості дорослого.

Ще один авангардний напрямок сучасної психології (зокрема і в психології навчання), який допомагає просунутись в розумінні мотиваційних процесів, у якості пріоритетної розглядає завдання дослідження мотиваційно-сислової ланки діяльності [7]. Зауважимо: поняття смислу лежить в основі особистісно-зорієнтованої освіти (Л. І. Айдарова, В. Т. Кудрявцев), у якій важливу роль мають особистісно-значущі для учасників навчання, аспекти.

Отже, діяльність необхідно розглядати як процес взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, як відношення людини до дійсності, як джерело формування психічних образів і психічного опосередкування відносин суб'єкта із елементами об'єктивної предметної дійсності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.). Назвемо ті основні концептуальні положення діяльнісного підходу до вивчення психологічних явищ, на які, на нашу думку, можна спиратися і при вивченні мотивації (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, Н. Ф. Талізін, Л. І. Божович, А. В. Запорожець):

- об'єктивною основою розвитку мотивації (як однієї із важливих сфер особистості) є діяльність;

- розвиток мотивів є одночасно і результатом діяльності, і засобом її розвитку (у породженні мотивів визначальну роль має діяльність суб'єкта);

- особистість і діяльність перебувають у постійному процесі «узгодження», який зумовлює формування структур найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, завдань і змісту діяльності, у яку включена людина;

- будь-який вид діяльності людини несе в собі функцію *розвитку знань і здібностей* людини;

- на основі власної активної діяльності особистості і її власного активного відношення до середовища в процесі розвитку відбувається якісне перетворення самої особистості;

- у процесі діяльності психічні властивості людини (як суб'єкта діяльності) не тільки розвиваються, формуються, становляться, а й проявляються; зокрема і мотиви заявляють про себе (проявляються) в процесі реального здійснення певної діяльності.

Згідно із сучасними поглядами на мотивацію, для кращого розуміння цього психологічного явища у процесі його вивчення необхідно розглядати не тільки мотиви, а й пов'язані із ними компоненти психіки (чи психологічні реальності), такі як цілі, настановлення, потреби, ціннісно-сислові орієнтації, локус-контроль, через які відбувається опосередкований вплив на мотиви [2]. Адже всі ці спонуки, перебуваючи у складних динамічних відношеннях, задіяні в процесах мотивації (Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, Г.О. Балл та ін.).

Не вдаючись до розгляду розбіжностей, які існують в різних психоло-

гічних школах щодо розуміння термінів і понять, які описують мотиваційні процеси, наведемо ті визначення, що використовуються в дослідженнях, здійснених у рамках діяльнісного підходу. Мотивацію найчастіше розглядають як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукування та дію (В. К. Вілюнас); як сукупність стійких мотивів (за наявності домінантного), яка виражає спрямованість особистості, ціннісні орієнтації і визначає її діяльність (К. К. Платонов); як процес дії мотиву (К. К. Платонов).

Мотив – це те, що рухає, спонукає до діяльності; мотив діяльності відповідає певній потребі та переживається суб'єктом у формі бажання, хотіння або навпаки у формі відрази, що викликає так звану мотивацію заперечення; усі форми переживання (як позитивно, так і негативно спрямовані) є за своєю суттю формами відображення ставлення особистості до смислу мотиву власної діяльності, а відтак і до самої діяльності; узяті стосовно до діяльності мотиви виконують дуже цікаву, тонку і дуже складну функцію – вони визначають зону цілей, спрямовують діяльність до досягнення мети; а отже, через вибір у цій зоні мети визначається і відбір, вибір власне дій [6]. Як бачимо, О. М. Леонтьєв підкреслював важливість зв'язку «мотив-мета».

Хочемо звернути увагу і на зауваження О. М. Леонтьєва, яке безпосередньо стосується проблеми психологічної діагностики мотивації: на основі спостереження за діями суб'єкту не можна визначити його мотиви, оскільки однакові дії можуть породжуватись різними мотивами, а однакові мотиви можуть конкретизуватись у різних цілях спричиняти різні дії [6].

Як складне психологічне утворення, мотивація складається, зокрема, із певної кількості мотивів. Традиційно виділяють такі класи мотивів: смислотвірні мотиви і мотиви-стимули. Схожий поділ: внутрішній і зовнішній типи мотивації. Внутрішня мотивація спонукає людину до *такої активності, яка цікавить саме її* (я буду робити те, що хочу; що мені подобається і що приємно робити; що мене дуже цікавить), водночас зовнішнє підкріплення (винагорода або покарання) відсутнє. Завдяки дослідженням стало зрозуміло, що внутрішня мотивація базується на вроджених (організмичних, базових, універсальних) потребах в рості, у прийнятті, пізнанні, компетентності, досягненнях і самодетермінації (автономії) [14; 11 та ін.]. Ці потреби існують у всіх людей і є суттєвими для них. Тому внутрішня мотивація ініціює та енергетизує широкий спектр діяльностей і психологічних процесів. Отже, внутрішня мотивація має місце тоді, коли людина щось робить тому, що ця діяльність цікава їй і приносить задоволення. Наведемо приклади внутрішньої мотивації: гра, яка приваблює сама собою і не є засобом досягнення якихось інших (побічних до її змісту) цілей; дослідницька діяльність, яка породжена допитливістю; внутрішньо вмотивованою є більша частина поведінки маленьких дітей.

Щодо внутрішньої мотивації до учіння (тобто мотивації, яка йде від самої діяльності учіння), то її основою є пізнавальна потреба – базова, вроджена когнітивна потреба. Ця потреба в пізнанні і розумінні проявляється у бажанні дізнатися більше, зрозуміти (непізнане, неояснене, цікаве, нове), систематизувати, організовувати, проаналізувати, шукати зв'язки і смисли, будувати систему цін-

ностей, знайти смисл. У дорослому віці узагальнено процес вдоволення пізнавальної потреби часто розглядають як пошук смислу [8; 3; 7 та ін.]. Що важливо: вдоволення цієї когнітивної потреби приносить людям яскраві, емоційно насичені, глибокі переживання. Зокрема, в ситуаціях навчання вони відчують інтерес, вдоволення, радість від самого процесу виконання діяльності, отримують насолоду від вирішення інтелектуальних задач; розуміють цінність учіння і готові проявляти зусилля, спрямовані на досягнення високих результатів цієї діяльності, яку самі обрали (сюди додається і відчуття власного вибору). Як показали численні дослідження, внутрішня мотивація учіннєвої діяльності забезпечує більшу утягненість у навчальний процес, кращу якість діяльності, більші досягнення, високі оцінки з боку вчителів, бажання вчитися й далі [3; 14 та ін.]. Тобто хороша внутрішня мотивація співвідноситься як з кращими успіхами у навчанні, так і з життєвою успішністю загалом (Broussard S. C., Garrison M. E. B.; Gottfried A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. та ін.).

Отже, внутрішня мотивація учіння (яка зумовлюється пізнавальною допитливістю і заснована на інтересі до самої діяльності) не потребує зовнішнього стимулювання (або підкріплення), оскільки учіння для людини є цінністю саме собою. По суті, внутрішня мотивація вміщує і мотив, і стимул [13]. Але внутрішня мотивація, як її охарактеризували авторитетні вчені, – це конструкт високо привабливий, але такий, що легко зникає; існують також труднощі із ідентифікацією внутрішніх мотивів, пов'язані, з одного боку, із названою вище їхньою особливістю, а з іншого боку – із достатньою рідкісністю цього феномену [8; 3; 1 та ін.].

Картина мотивації учіння буде неповною, якщо не розглядати взаємодію людини із соціальним середовищем. Адже люди значною мірою мотивовані саме соціумом. До того ж учіннєва і професійна діяльності не можуть бути організовані так, щоб індивід виконував їх під впливом лише внутрішньої мотивації. Зовнішня мотивація – це феномен, який має місце тоді, коли фактори, які ініціюють і регулюють діяльність, знаходяться поза індивідом (його особистісними чинниками) і поза змістом діяльності. У зовнішній мотивації (я буду робити те, що важливо для суспільства; моєї родини; людей, яких я поважаю і люблю) продуктивної діяльності, у нашому випадку – діяльності учіння, виділяють два класи мотивів [цит. за 3, с. 35]. Перший клас мотивів: мотивація опосередковується самооцінкою індивіду, прагненням до її підтримки на достатньо високому рівні. В основі цієї мотивації лежить потреба в самоповазі, яка проявляється у бажаннях і прагненнях, джерелом яких є власні досягнення людини. Ці досягнення викликають почуття впевненості в собі, у своїй компетентності, майстерності, адекватності, а також відчуття незалежності і свободи. Тобто ця мотивація іде від самого суб'єкта (джерело стимуляції – вимоги власного Я) і називається зовнішньою не відносно нього, а відносно змісту діяльності, яку цей суб'єкт здійснює.

Другий клас мотивів: мотивація опосередковується оцінкою індивіда іншими людьми (тобто інші люди є основним джерелом стимуляції до виконання діяльності, пропонуючи винагороди чи покарання). В основі цієї мотивації лежить потреба у повазі оточення. Вона проявляється у мотиваційних станах чи більш конкретних потребах, які

породжуються реакцією оточення на досягнення суб'єкта в продуктивній діяльності (це потреби у визнанні, в прояві уваги, престижі, славі, завоюванні статусу, репутації тощо) [цит. за 3, с. 35].

Отже, зовнішня мотивація перебуває поза змістом діяльності, якою займається суб'єкт, але ця діяльність є засобом досягнення інших важливих для людини цілей (власні досягнення, престиж тощо). І тому дитина іноді може і сама бути ініціатором цієї діяльності і сама регулювати її виконання. Але зазвичай зовнішня мотивація управляється додатковими підсиленнями і здійснюється з використанням стимулів винагороди та покарання, які можуть бути матеріальними (гроші, оцінки, привілеї тощо) або нематеріальними (похвала, докір, покращення/погіршення іміджу, підвищення/пониження власного статусу в суспільстві тощо). Часто стається так,

що за зовнішньої мотивації відсутня реальна внутрішня мотивація та спостерігається лише налаштованість учня на отримання винагороди (за успіхи в учінні) або на запобігання покарання за неуспіх. Зрозуміло, що тут саме собою учіння сприймається як тягар і не приносить задоволення [13 та ін.].

Висновки. Ми вважаємо, що представлені в розглянутих дослідженнях структурні елементи мотивації дають можливість побудувати дієву систему діагностики цього складного явища. Нагадаємо, що психологічна діагностика в системі освіти покликана допомогти педагогам зрозуміти індивідуальність дитини, особливості її розвитку, притаманні саме їй інтереси і схильності, відслідковувати динаміку розвитку дитини. Адже правильне використання психодіагностичної інформації має сприяти оптимізації навчально-виховного процесу.

Література:

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.
2. Балл Г. А «Мотив»: уточнение понятия. *Психологический журнал*. 2004. № 4. С. 56–65.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации и достижения М. : Смысл, Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования. М. : Издательский Центр «Академия», 2007. 408 с.
5. Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Специфіка мотивації до учіння одинадцятикласників загальноосвітніх шкіл. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ-Оттава : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools, 2020. С. 92–100. URL : <https://fdotadotr.wordpress.com>. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720332/>
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. Москва : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. М. : Смысл, 1999. 486 с.
8. Маслоу А. Х. Мотивация и личность. СПб : Питер, 2012. 352 с.
9. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.
10. Пророк Н. В. Освітньо-професійні задачі: вплив на професійний розвиток. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 березня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 46–50.
11. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

12. Талызина Н. Ф. Практикум по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 192 с.
13. Lai Emily R. (2011) Motivation: A Literature Review. Pearson Research Report. URL: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
14. Ryan R., Deci E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. V. 55. P. 68–78.

Рапаєва М. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри суспільних наук, викладач
Київського коледжу легкої промисловості*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація: У статті автор розглядає питання, пов'язані з поняттям інтерактивних методів навчання студентів. Демонструється їх практична реалізація на прикладі навчальної дисципліни «Історія».

Аннотация: В статье автор рассматривает вопросы, связанные с понятием интерактивных методов обучения студентов. Демонстрируется их практическая реализация на примере учебной дисциплины «История».

Summary: The author of the article carries out a consideration of questions, interactive methods of studies for students. Practical realization was demonstrated on the example of educational discipline "History".

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Зростання ролі знань є пріоритетом розвитку постіндустріального суспільства, тому освіта все більше позиціонується міжнародною спільнотою як дієвий інструмент формування особистості, здатної бути конкурентоспроможною. Це зумовлює необхідність оновлення і удосконалення всіх ланок освіти, її змісту і навчальних технологій, що вимагають нові запити інформаційного суспільства в умовах подальшої демократизації навчального процесу.

Система вищої освіти України, адаптуючись до вимог Болонського процесу та суспільних трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, вимагає нових підходів і принципів до формування компетенцій викладачів, форм і методів їх взаємодії зі студентами. З метою модернізації системи освіти в Україні розробляється і оновлюється відповідна законодавча і нормативна

база, визначаються нові стратегії її розвитку. Зокрема, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення, забезпечення розвитку особистості згідно з її індивідуальними задатками, здібностями. Одним з ключових напрямів державної освітньої політики визначається реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти.

Відповідний документ зазначає нагальну необхідність підтримки наукової та інноваційної діяльності за допомогою педагогічних технологій, пов'язаних

з діалогізацією процесу навчання і гармонійним розвитком як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається [4, с. 2–35].

Викладач за сучасних умов має демонструвати високий рівень педагогічної, управлінської і фахової компетентності, забезпечувати європейську якість освітніх послуг і демократизацію навчального процесу, застосовувати новітні форми і методи організації і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, сприяти максимальній реалізації потенціалу студентів у межах європейського освітнього простору.

Такі задачі вимагають від викладача не лише вміння передавати знання студентам, а й переходу до принципово нової демократичної взаємодії з ними на засадах відносин партнерства, поваги, довіри. Звичайно, за таких умов функції викладача трансформуватимуться з транслятора інформації на «навігатора» в ній. Викладач в цьому випадку постає як організатор і фасилітатор (від англ. Facilitator) – той, хто полегшує діяльність, забезпечуючи оптимальні умови для самореалізації особистості студента. Викладач як управлінець у демократичних відносинах зі студентами має сприяти поштовху до їх саморозвитку, що значною мірою вирішується шляхом впровадження інноваційних технологій, вдосконалення організації процесу навчання, де важливе місце посідає саме інтерактивне навчання. Це зумовлює актуальність дослідження інтерактивних методів роботи студентів в умовах демократизації навчального процесу на прикладі дисципліни «Історія: Україна і світ».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений нами огляд літературних джерел дає змогу констатувати, що особливості формування

професійної компетентності викладачів досліджуються в роботах українських науковців А. Маркової, Н. Кузьміної, В. Кричевського, Л. Карпової, М. Михайліченка, Л. Хоружої. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що вчені приділяють значну увагу розробці вимог до загальної підготовки викладача вищої школи. Ці проблеми знайшли своє розв'язання у працях А. Алексюка, С. Архипової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, В. Майбороди, О. Мороза, Н. Нікандрова, І. Рейнгарда, О. Сухомлинської, М. Фіцули та ін. Умови формування особистості викладача, його професійної та педагогічної культури досліджувались В. Бондарем, Ф. Гоноволіним, В. Гриньовою, С. Золотухіною, В. Краєвським, Н. Криловою, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, С. Сисоевою, В. Радуллом, Я. Черньонковим. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури (В. Беспалько, В. Гриньова, Т. Горюнова, І. Ісаєв, І. Зязюн, В. Костіна, Н. Кузьміна, І. Оленюк, В. Слуцкий, В. Ястребова, К. Яресько та ін.) охоплює різні аспекти викладацької діяльності. На думку науковців, головна функція викладача полягає в управлінні процесами навчання, виховання та розвитку студентів.

Інтерактивному навчанню присвячує свої дослідження О. Пометун, проте вони зорієнтовані переважно на заклади середньої освіти.

Нажаль, ґрунтовні дослідження щодо розробки і застосування інтерактивних методів роботи студентів з історії в закладах вищої освіти України в умовах демократизації навчального процесу майже не здійснюються.

Мета роботи (постановка завдання) – аналіз і систематизація інтерактивних методів роботи студентів з навчальної

дисципліни «Історія: Україна і світ» як складової подальшої демократизації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Соціологічні дослідження різних рівнів доводять, що за умов пасивного навчання засвоюється 10% інформації, за умов активного навчання (ділових ігор, дискусій) – 50%, а за умов інтерактивного навчання (взаємонавчання і негайного застосування знань один до одного) – 90% [6, с. 8]. Завдання сучасного викладача – не передавати знання, а створювати мотивацію і вміння студентів навчатися самостійно. Проте без спрямування з боку викладача і наявності завдань як інструментарію інтерактивного навчання, здійснення такої роботи є неможливим.

Метод навчання – це впорядкований спосіб взаємодії вчителя і учнів, спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань освіти. Відповідно до критерію характеру цієї взаємодії методи розподіляються на пасивні, активні та інтерактивні [7, с. 109].

Інтерактивні методи роботи студентів полягають у опрацюванні будь-яких завдань групами або внаслідок поєднання індивідуальної самостійної роботи студентів з подальшими етапами колективної роботи у великих або малих (від двох осіб) групах. Викладач постає координатором цієї діяльності, спрямовуючи постановку завдань, визначаючи етапи роботи тощо.

Психологічні дослідження доводять, що виконувати завдання група може тільки за умов взаємодопомоги учасників для досягнення спільного успіху, що зумовлює більш сильних учасників стимулювати слабких. Таке стимулювання створює стосунки позитивної взаємоза-

лежності. Це призводить до формування навичок соціальної поведінки, в основі якої закладаються технології сумісної роботи, де швидко приймаються оптимальні конструктивні рішення, формується вміння брати на себе відповідальність, навчатись спілкуватись, вирішуючи конфліктні ситуації. Знання, уміння і навички поєднуються з активною життєвою позицією.

Інтерактивна робота більшою мірою, ніж активна дає можливість створювати механізми самостійного пошуку і формування навичок дослідницької діяльності, водночас практично реалізуючи їх у роботі командами. Студенти можуть самостійно обирати партнерів у команду, розподіляти їх ролі, поєднуючи індивідуальні, групові та колективні види діяльності. Перевагами інтерактивних методів навчання для студентів є створення в них таких професійних компетенцій: 1) уміння чітко формувати свої думки в усній та письмовій формі; 2) володіння технікою публічних виступів; 3) здатність працювати в команді; 4) уміння виконувати роботу самостійно; 5) вміння планувати та проектувати; 6) здатність продуктивно розподіляти час (ефективний тайм-менеджмент); 7) швидка адаптація до нових ситуацій; 8) розвиток креативних (творчих) здібностей тощо.

Обсяги нашого дослідження не дозволяють повною мірою висвітлити весь інструментарій інтерактивних методів навчання, тому спробуємо наочно показати деякі з них на прикладі авторської розробки практичного заняття за темою: **«Глобалізація. Постіндустріальне суспільство та виклики сучасності»**.

Студенти працюють за таким планом:

1. Загальна характеристика глобалізаційних процесів сучасності.

2. Теорія макдональдизації Д. Рітцера і постіндустріальне суспільство.

3. Американізація як продукт масової культури.

За цим планом студенти заздалегідь, використовуючи лекційний матеріал і рекомендовану викладачем літературу, самостійно опрацьовують питання з метою знайти і систематизувати для себе якомога більшу кількість інформації.

Хід і структура проведення інтерактивного практичного заняття

1. Перше питання «Загальна характеристика глобалізаційних процесів сучасності» з метою систематизації і структуризації в студентів наявного обсягу знань опрацьовується за допомогою мозкового штурму. Викладач розподіляє студентів на групи з 2–3-х осіб, які протягом певного часу спільними зусиллями виробляють якомога більше ідей, збирають найбільшу кількість інформації на поставлені запитання за напрямками.

Теорія макдональдизації Д. Рітцера розглядається у вигляді дебатів. Для цього вся студентська група розподіляється на дві команди: 1) прихильників макдональдизації; 2) команди, що заперечує будь-які прояви макдональдизації. Обидві команди відповідають на питання, поставлене викладачем: «Яким чином макдональдизація впливає на розвиток постіндустріального суспільства». Перша команда формує всі свої тези з точки зору позитивних впливів макдональдизації на світовий простір, друга – негативних. Таким чином, більш глибоко і динамічно розглядається і засвоюється суперечлива проблема, а студенти в дебатах навчаються підтверджувати свою точку зору шляхом аргументації на захист своєї позиції, формують вміння створювати контраргументи, вміти дискутувати цивілізовано.

Четверте запитання «Американізація як продукт масової культури» розпочинається реплікою викладача: «В деяких сучасних країнах Європи близько однієї третини дітей народжується поза шлюбом, а $\frac{1}{4}$ кількість жінок Європи і США віком від 18 до 35 років стверджують, що вони не збираються народжувати жодної дитини протягом свого життя [5, с. 73]. Це – тільки демонстрація однієї з проблем сучасних змін інституту сім'ї і шлюбу. Певних впливів зазнають такі інститути, як економічний, політичний, релігійний, інститути культури і соціалізації. Як ви вважаєте, чи впливає американізація як продукт масової культури на таку світоглядну позицію жінок в країнах першого світу, чи буде розповсюджуватись така тенденція на країни другого і третього світу? Яким чином і на скільки ґрунтовно американізація як продукт масової культури впливає на всі інші

Таблиця 1

Позитивні і негативні наслідки глобалізації

№ групи	Сучасні глобалізаційні процеси	
	Позитивні наслідки (+)	Негативні наслідки (–)
Група 1	в економічній сфері у політичній сфері у соціальній сфері у релігійній і культурній сфері	
Група 2		
Група 3		
Група 4		

По завершенні відведеного викладачем часу кожна група виходить і презентує визначені нею позитивні і негативні характеристики. Групою-переможцем вважається та, яка запропонувала найбільшу кількість позитивних і негативних наслідків глобалізаційних процесів у досліджуваних ними сфері.

сфери суспільного життя (тобто зазначені вище соціальні інститути)?»

Проблема впливу американської культури на суспільну свідомість у всіх сферах суспільного життя вирішується шляхом дискусії у вигляді ток-шоу. Для цього створюється група експертів, решта студентів – учасники і глядачі шоу. Роль ведучого відводиться або одному із студентів або викладачеві (за умов відсутності бажаних). Ведучий регламентує час реплік учасників дискусії (не більше 1-2 хвилин), надає наступне слово для виступу. Кожен з експертів захищає своє бачення позитивних і негативних впливів американської масової культури на світовий простір. Глядачі ставлять експертам свої запитання, ознайомлюють зі своїм баченням певних аргументів, можуть самі робити повідомлення (не більше 1 хвилини), а експерти відповідають (1 – 2 хвилини). Експерти також можуть дискутувати між собою протягом обговорення питань. По завершенні ток-шоу підводяться підсумки експертами, іншими учасниками шоу (за бажанням) і ведучим.

Висновки щодо проведення практичного заняття кожен зі студентів робить протягом 5-ти хвилин у письмовій формі на окремому аркуші шляхом відповідей на такі незакінчені речення викладача: 1. «На цьому занятті важливим для мене було...», 2. «Сьогодні я навчився...», 3. «Надалі я хотів би навчитися...». Доки студенти відповідають, викладач робить коротке резюме проведеного заняття. Отримані письмові анкети студентів викладач аналізує для подальшого індивідуального підходу у навчанні і для вдосконалення інтерактивних технологій навчання у своїй професійній діяльності.

Висновки. Модернізація сучасної системи освіти України передбачає докорінну перебудову щодо підхо-

дів і технологій навчання у взаємодії викладача і студентів, що зазначається в сучасних нормативних документах (Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 тощо) і передбачає практичну реалізацію викладачами. Проблема досліджень інтерактивних методів роботи студентів з історії в умовах демократизації навчального процесу є перспективною, але має низький ступінь не лише теоретичної розробки, а й практичної реалізації в Україні. Акцент здійснюється не на дисципліні і оцінках, а на якомога більшому залученні всіх студентів групи до навчання, стимулюванні їх розумової активності, що створює атмосферу зацікавленості і мотивації до пізнавальної діяльності.

Інтерактивна взаємодія – співнавчання (колективне, групове, навчання у парах) надає можливість сформуванню у студентів як майбутніх професіоналів велику кількість вмінь та навичок, корисних для практичної реалізації своїх здібностей в сучасному постіндустріальному суспільстві. Такими навичками є уміння формувати свої думки в усній та письмовій формі; володіння технікою публічних виступів; здатність працювати не тільки в команді, а і самостійно; вміння планувати, проектувати та продуктивно розподіляти час (ефективний тайм-менеджмент), швидко адаптуватись до нових ситуацій; розвивати креативні (творчі) здібності тощо.

За допомогою демонстрації авторської розробки практичного заняття з історії нами було продемонстровано деякі інтерактивні методи роботи студентів, зокрема методи створення позитивної атмосфери навчання і організації комунікації студентів, актуалізації знань, засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, узагальнення і система-

тизації знань як складових інтерактивного навчання.

Неможливо створити чіткі алгоритми і інструментарії використання інтерактивних методів роботи студентів, оскільки динаміка змін передбачає, що кожен викладач, відштовхуючись від власного бажання і психологічних характеристик, має за допомогою своєї творчої діяльності у процесі самонавчання

постійно поєднувати і удосконалювати свої знання з менеджменту, педагогіки, психології, тощо. Розширення свого практичного інструментарію з методики інтерактивного навчання та удосконалення педагогічної майстерності дасть змогу кожному викладачеві формувати нестандартні підходи, створювати нові інтерактивні методи роботи студентів і алгоритми їх поєднання.

Література:

1. Болотіна Є.В., Мішура В.Б. Соціологія. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 128 с.
2. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Пер. с англ. – М.: «Весь мир», 2004. – 120 с.
3. Малахова Ж., Огаренко В. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 280 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
5. Нестуля О.О. Соціологія: практикум. Модульний варіант: Навч. пос. Для студ. вищ. навч. закл. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 272 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт.-уклад. О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н.; 2002. – 136 с.
7. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: 2007. – 144 с.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі /О.І.Пометун, Г.А.Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 382 с.

Тухтарова К. Р.
аспірантка кафедри психології
Національного аерокосмічного університету
імені М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ, ПРИТАМАННІ БАТЬКАМ ОНКОЛОГІЧНО ХВОРИХ ДІТЕЙ З РІЗНОЮ ЕФЕКТИВНІСТЮ ЛІКУВАННЯ

Анотація: Стаття присвячена розгляду структурних особливостей стилів процесу виховання, притаманним батькам онкологічно хворих дітей з різною ефективністю лікування. В кожній групі батьків виділена своя факторна структура стилю виховання та проаналізована різниця між ними.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению структурных особенностей стилей процессов воспитания, присущим родителям онкологически больных детей с разной эффективностью лечения. В каждой группе родителей выделена своя факторная структура стиля воспитания и проанализирована разница между ними.

Summary: The article is dedicated to the research of the structural features of the styles of parenting processes that are typical to the parents of children with cancer with different efficacy of treatment. Each group of parents was identified by its upbringing style's factorial structure and the difference between them was analyzed.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Нажаль проблема онкологічної хвороби у дітей стає більш актуальною для нашого суспільства. За статистичними показниками щорічно в Україні фіксують 46 випадків на 100 тис. населення дитячого віку (до 18 років). А за показниками смертності від злоякісних новоутворень дітей Україна займає 5 місце в Європі (5 випадків на 100 тис. населення) [1].

Лікарями, психологами та вченими, які досліджують проблеми психологічного стану онкохворих, відмічено, що при однаковому діагнозі та лікуванні, в одних дітей динаміка самопочуття покращується, а у інших, навпаки, стає гіршою [2, с. 38]. Імовірно на це впливають деякі соціальні фактори. Одним з таких факторів є стилі процесу виховання онкологічно хворої дитини, які ми розглянемо далі.

Незважаючи на значну кількість досліджень серед вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Л.А. Дурнова, С.В. Іванова, Ю.Е. Куртанової, Н.А. Урядницької та С. Саймонтона, в них переважно розглядаються, або вікові особливості онкохворих дітей, або загальна картина психосоматичного компоненту у вивченні дитячого раку [3, с. 171]. Досліджень, щоб вивчали особливості стилів процесу виховання, притаманні батькам онкологічно хворих дітей, саме, з різною ефективністю лікування, майже не існує.

Постановка завдання. Розкриття та вивчення структурних особливостей стилів процесу виховання, притаманних батькам онкохворих дітей з різною ефективністю лікування надасть змогу значно поліпшити психотерапевтичну роботу з родинами онкохворих дітей, що в свою чергу, можливо, буде впли-

вати на покращення емоційного стану у родині та більш швидко та ефективно одужання дитини.

Виклад основного матеріалу. Стиль сімейного виховання – це спосіб взаємодії батьків та дітей, що характеризується застосуванням певних засобів і методів виховного впливу, виражається у особливій манері вербального та невербального спілкування. Можна припустити, що у батьків онкологічно хворих дітей з різною ефективністю лікування, і стиль виховання може бути різним. Щоб дослідити таку різницю, була використана методика Ейдемільера Е.Г. і Юстицькиса В.В. «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) [4], яка саме дозволяє визначити, яким чином батьки виховують дитину в сім'ї.

Щоб прослідити структурні особливості стилів виховання, батьки онкологічно хворих дітей були поділені на дві окремі дослідні групи. В поділенні на

групи прийняли участь лікарі онкологічних відділень, що надавали інформацію про перебіг хвороби та ефективність лікування кожної дитини.

Підрахунок та результати були отримані за допомогою факторного аналізу. Факторний аналіз проводився в обох експериментальних групах. Результати наведені у таблиці 1.1. і таблиці 1.2.

Фактор «Надлишкове потурання» (36,6%) є біполярним, він включає такі основні 5 характеристик: гіпопротекція (0,942), потурання (0,924), недостатність вимог – обов'язків (0,672), недостатність вимог – заборон (0,675) та строгість санкцій (0,953). В такому випадку можна припустити, що батьки майже все дозволяють дитині, намагаються максимально відокремити її від домашніх справ, виконують будь-яке її бажання, але при цьому все те, що дитина робить неправильно, за думкою батьків, одразу ж веде за собою неминуче покарання.

Таблиця 1.1.

Факторна структура стилів виховання, притаманна групі батьків онкологічно хворих дітей з успішним лікуванням

Показники	Фактор 1. Надлишкове потурання	Фактор 2. Підвищена моральна відпо- відальність	Фактор 3. Домінуюча гіперпротекція
Гіперпротекція	-	0,279	-
Гіпопротекція	0,942*	-	0,047
Потурання	0,924*	0,157	-
Ігнорування потреб дитини	-	0,097	0,174
Надмірність вимог – обов'язків	0,444	-	0,645*
Недостатність вимог – обов'язків	0,672*	0,352	0,413
Надмірність вимог – заборон	0,335	0,337	0,385
Недостатність вимог – заборон	-	0,127	-
Строгість санкцій	0,675*	0,345	0,475
Мінімальність санкцій	0,953*	-	0,056
Нестійкість стилю виховання	0,057	0,503*	0,393
Факторна вага	36,6%	22,1%	13,1%

Примітка: * $p \leq 0,01$.

Фактор «Підвищена моральна відповідальність» (22,1%) є біполярним, складається з 3 основних ознак: надмірність вимог – обов'язків (- 0,645), надмірність вимог – заборон (- 0,937) та мінімальність санкцій (0,503). Це може свідчити про те, що батьки приділяють дуже багато уваги моральності виховання. Підвищена моральна відповідальність характеризується підвищенням рівня батьківських очікувань щодо майбутнього, успіхів, здібностей і талантів дитини. Переважання раціонального аспекту у вихованні – це надмірне моралізаторство і вимогливість, формальність у підході до дитини. Дитині надається велика кількість вимог, обов'язків та заборон, але при цьому у випадку непослухання, дитина мінімально карається або ж батьки серйозно розмовляють з нею, спираючись на моральність вчинків.

Фактор «Домінуюча гіперпротекція» (13,1%) також є біполярним, до нього

входить одна основна ознака: гіперпротекція (-0,807). У цьому випадку можна припустити, що домінуюча гіперпротекція може проявлятися в надмірній опіці та контролі. Це може видавати прагнення батьків оберігати дітей, стежити за їх спробами щось зробити по-своєму, обмежувати активність і самостійність, наказувати образ дій та вдаватися до санкцій. Це часто пов'язано з нереалізованою потребою батьків у прихильності й любові. Можливі батьківські мотиви гіперпротекції: занепокоєння, обумовлене лікуванням дитини, психогенно-детермінований страх нещастя з дитиною, страх самотності, потреба у визнанні, домінування в спілкуванні, нетовариськість та невротичні прояви.

Фактор «Виховна невпевненість» (40,64%) біполярний включає наступні показники: надмірність вимог – заборон до дитини (0,940), мінімальність санкцій (0,616), недостатність вимог – забо-

Таблиця 1.2.

Факторна структура стилів виховання, притаманна групі батьків онкологічно хворих дітей з нижчим показником здоров'я

Показники	Фактор 1. Надлишкове потурання	Фактор 2. Підвищена моральна відпо- відальність	Фактор 3. Домінуюча гіперпротекція
Гіперпротекція	-	0,115	0,127
Гіпопротекція	0,109	0,817*	-
Потурання	0,149	0,785*	0,063
Ігнорування потреб дитини	-	0,127	-
Надмірність вимог – обов'язків	-	0,940*	-
Недостатність вимог – обов'язків	0,233	-	0,367
Надмірність вимог – заборон	0,940*	0,172	0,167
Недостатність вимог – заборон	0,595*	0,348	0,492*
Строгість санкцій	0,503*	0,555*	-
Гіперпротекція	-	0,115	0,127
Нестійкість стилю виховання	0,058	0,389	0,781*
Факторна вага	40,64%	21,7%	11,2%

Примітка: * $p \leq 0,01$.

рон до дитини (0,595), строгість санкцій (0,503) та надмірність вимог – обов'язків до дитини (-0,940). Таким чином, ми можемо побачити, що порушеннями процесу виховання можуть бути взаємовиключні позиції: надмірність та недостатність вимог – заборон до дитини, та мінімальність і строгість санкцій, які у своїх крайніх значеннях можуть негативно впливати на ефективність лікування. Це свідчить, що зменшення одного показнику автоматично збільшує протилежний. Такий варіант може простежуватися, коли батьки не впевнені як потрібно правильно виховувати дитину, це може залежати від їх молодого віку, недостатнього досвіду у вихованні, також, коли дитина є першою.

Фактор «Потурання дитини» (21,7%) біполярний, складається з наступних показників: гіпопротекція (0,817), потурання (0,785), строгість санкцій (0,555) та мінімальність санкцій (-0,591). Таким чином комплекс взаємопов'язаних факторів: гіпопротекція, потурання та мінімальність санкцій, протиставляються строгості санкцій, що свідчить про те, що збільшення показників перших веде до зменшення другого показника.

Потурання може проявлятися в тих випадках, коли батьки прагнуть задовольнити будь-які потреби дитини. Таке ставлення батьків може призвести до того, що дитина не вміє і не хоче ставити цілі, які потрібно досягати шляхом певних зусиль і терпіння, але наполягати на цьому буде досить невірно, тому що враховуючи ситуацію, в якій опинились батьки з дитиною, потурання може бути тимчасовим, доки дитина не закінчить лікування та не повернеться до повсякденного життя.

Фактор «Суперечливе виховання» (11,2%) також біполярний складається з 4 показників: нестійкість стилю вихо-

вання (0,781), недостатність вимог – заборон (0,492), мінімальність санкцій (0,340) та строгість санкцій (-0,310). Дві останні ознаки протилежні, зменшення однієї веде до збільшення другої. У матерів даної групи може спостерігатись нестійкість вимог до дитини, їх постійне коливання від збільшення вимог – заборон до їх зменшення. Можна припустити, що результатом такого виховання може бути висока тривожність, невпевненість, низька нестійка самооцінка дитини. Суперечливість виховання сприяє розвитку внутрішнього конфлікту у дитини. Не менш складними для дитини є і прояви непослідовності у відносинах з нею, це пов'язане з нерозумінням батьками власної батьківської позиції і необґрунтованими змінами заборонних та дозвільних підходів до виховання.

Висновки. Проведена та проінтерпритована методика дала змогу визначити факторну структуру стилів виховання. До 1 групи потрапили фактори: «надлишкове потурання», «підвищена моральна відповідальність» та «домінуюча гіперпротекція». Можемо припустити, що у батьків першої групи спостерігається надмірна моральна вимогливість, надмірна опіка та підвищений рівень турботи. До 2 групи увійшли: «виховна невпевненість», «потурання дитини», «суперечливе виховання», це може свідчити про нерозуміння батьками власної батьківської позиції, необґрунтованими змінами заборонних та дозвільних підходів до виховання.

Таким чином, після проведення емпіричного дослідження та інтерпретації результатів ми можемо припустити, що відносини між батьками та дитиною, яка хворіє раком, можуть впливати на самопочуття дитини, на її фізичний та емоційний стан під час проходження

лікування. Чим більше дитина почуває в них щирі почуття та підтримку, тим себе захищеною, спокійною, чим більше краще вона себе почуває, та має позитивну динаміку в процесі одужання.

Література:

1. Статьи по детской онкологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zdorovoepokolenie.dp.ua/>.
2. Урядницкая Н.А. Особенности патологической адаптации детей к лечению детей с онкопатологией / Н.А. Урядницкая // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 38.
3. Саймонсон К., Саймонсон С. Психотерапия рака / К. Саймонсон, С. Саймонсон – СПб: Питер, 1995. – 171 с.
4. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер (Методика АСВ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/281-oprosnik-analiz-semejnykh-vzaimootnoshenij-e-g-ejdemiller-metodika-asv>.

Хурсенко С. М.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри охорони праці та фізики
Сумського національного аграрного університету*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація: У статті висвітлено загальні теоретичні та практичні аспекти проблеми формування у студентів екологічної культури у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Зазначено принципи формування екологічної культури, які узгоджуються з дидактичними принципами; визначено конкретні шляхи її формування. Зроблено висновок про формування у студентів чіткого уявлення щодо існування екологічних проблем як соціальної реальності сучасного життя, про зв'язок їх подальшої практичної діяльності з вирішенням цих проблем на основі оптимізації взаємин з природою.

Аннотация: В статье освещены общие теоретические и практические аспекты проблемы формирования у студентов экологической культуры в процессе обучения в высших учебных заведениях. Указаны принципы формирования экологической культуры, согласующиеся с дидактическими принципами; определены конкретные пути ее формирования. Сделан вывод о формировании у студентов четкого представления о существовании экологических проблем как социальной реальности современной жизни, о связи их дальнейшей практической деятельности с решением этих проблем на основе оптимизации взаимоотношений с природой.

Summary: The article highlights the general theoretical and practical aspects of the problem of the formation of students' ecological culture in the process of education in higher educational institutions. The principles of the formation of ecological culture, consistent with the didactic principles, are indicated; specific ways of its formation are determined. It is concluded that students have a clear understanding of the existence of environmental problems as a social reality of modern life, the relationship of their further practical activities with the solution of these problems based on the optimization of relationships with nature.

Постановка проблеми. Стан сучасної екологічної освіти як в Україні, так і за кордоном, в умовах загострення екологічних проблем викликає серйозні побоювання. Тож не викликає жодних сумнівів необхідність ефективної системи безперервної екологічної освіти, починаючи від дітей дошкільного віку і закінчуючи освітою дорослих [1]. Наразі свій рівень екологічних знань після отримання базової освіти і в період трудової діяльності підвищують систематично тільки фахівці в галузі охорони навколишнього середовища і педагоги сфери екологічної освіти. Для решти категорій випускників, здобувачів освіти у про-

фільних та вищих навчальних закладах система підвищення кваліфікації носить яскраво виражений стихійний характер і здійснюється в основному за допомогою засобів масової інформації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема взаємин суспільства і природи у всі часи була глобальною загальнолюдською проблемою, вивченню якої присвячено багато літературних джерел. Вирішення екологічних і соціальних проблем як глобального, так і регіонального характеру можливе лише за умови створення нового типу екологічної культури, яка, в свою чергу, залежить від освіти, виховання і просвітництва [2].

Величезна роль при цьому надається саме екологічній освіті, що є основою національної безпеки країни, оскільки направлена на забезпечення довгострокових інтересів суспільства. Вона повинна сприйматися суспільством як фактор колективної безпеки [3]. Цілком слушною є думка про те, що сформований в світі складний екологічний стан і низький рівень екологічної свідомості населення вимагають більш наполегливого вдосконалення екологічної освіти [4]. Багато авторів [2-6] вважають, що екологічна освіта має життєво важливе значення, оскільки вона формує знання про довкілля, причини та наслідки екологічних катастроф, екологічної безпеки тощо. У той же час існує протиріччя між становленням нової екологічної наукової картини світу і некоректним відображенням цього процесу в сучасній науково-природничій освіті; між декларованою роллю екологічної освіти як пріоритетного напрямку освіти і недостатньою аргументацією даного положення в роботах фахівців; між проблемно-орієнтованим характером сучасних природничих наук і наочною організацією навчального процесу в закладах середньої та вищої освіти.

Виходячи з цього, **метою даної статті** є висвітлення проблеми формування у студентів екологічної культури у процесі навчання, окреслення її загальних теоретичних та часткових практичних аспектів.

Виклад основного матеріалу. Екологія виникла понад століття тому як вчення про взаємозв'язок організму з середовищем. З того часу ця наука пройшла кілька етапів розвитку і сформувалась в надзвичайно розгалужену сучасну галузь наукового знання. Зараз найбільш поширеними є наступні визначення екології як біологічної науки:

– *екологія* – одна з біологічних наук, що вивчає організацію та функціонування систем різних рівнів: популяцій, видів, біоценозів (спільнот), екосистем, біоценозів біосфер;

– *екологія* (від грец. oikos – будинок, місце проживання і logos – вчення) – наука, що вивчає проблеми взаємовідносин біологічних співтовариств між собою і з навколишнім середовищем [7].

Однак ретельне вивчення змісту екології дозволяє визначити її більш широко, як міждисциплінарну область. Вона не обмежується лише біологічними знаннями, оскільки не можна виключити її застосування до небіологічних природних об'єктів, до суспільства в цілому та людини зокрема. Оскільки проблеми у взаєминах природи і людини чинять значний вплив на розвиток цивілізації, виникає необхідність формування у людей екологічної культури та стилю мислення, здатного протистояти глобальним катастрофам. У цьому й полягає завдання перед вищою освітою щодо формування екологічної культури в процесі навчання і виховання студентів.

Задля збереження планети для своїх нащадків кожна людина повинна дбати про забезпечення здорового навколишнього середовища, постійно захищати природний світ, повітря, воду і ґрунт від шкідливих наслідків своєї власної діяльності. Сучасна екологія, що вивчає взаємовідносини суспільства і природи, людини і середовища її проживання вимагає стилю мислення, що орієнтує наукове пізнання на цілісне сприйняття об'єкта, на ті радикальні зміни, які в даний період відбуваються не тільки в поглядах на природу, але і на суспільство. Специфіка екологічного стилю мислення полягає в переорієнтації досліджень на досягнення глобальних

наслідків діяльності людини, глибини і широти її зв'язків з природою. Екологічна культура повинна стати домінуючою, а екологія – розглядатися не як наука, а як специфічний загальнонауковий підхід до вивчення різних об'єктів природи і суспільства.

Нажаль, на практиці процес формування екологічної культури стикається з багатьма труднощами. Більшість студентів не підготовлені до життя і діяльності в умовах наближення екологічної кризи, що багато в чому зумовлено недостатністю наукових знань, недосконалістю загального світогляду, бажанням отримати миттєвий зиск без урахування наслідків чергової «перемоги над природою». Головним елементом формування екологічної культури виступає спонукання студентів до прогнозування будь-якої взаємодії з природою. Вступаючи у сучасні виробничі стосунки молоді люди, які не мають екологічного стилю мислення, в гонитві саме за сьогоденною вигодою можуть нанести непоправної шкоди природі. Нове покоління має бути цивілізованим, насамперед – екологічно грамотним.

Останнім часом вже відбулася певна «екологізація» навчальних предметів, а в закладах освіти накопичений великий практичний досвід екологічної освіти та виховання молоді. Але існує і ряд ускладнень, одне з яких зумовлене тим, що виховання студентів здійснюється найчастіше на негативних, а не на позитивних прикладах. Адже екологічні проблеми розвиваються швидко, набагато швидше, ніж реалізація заходів щодо захисту природи. Навколо місцевих підприємств молодь бачить, як правило, сміття та відходи. Все це створює несприятливий «педагогічний фон», посилений руйнуванням народних тра-

дицій спостереження за природними явищами і узгодження з ними свого життя і традицій, що ведуть до раціонального природокористування.

Інша складність обумовлена багатоглибкістю екологічної освіти, яка зачіпає всі форми світогляду: природничу, політичну, правову, моральну, естетичну тощо. Екологічна освіта пов'язана з багатосторонніми сімейними, громадськими, виробничими, міжособистісними стосунками людей. У навчальних закладах вона має міждисциплінарний характер, і тому викладачі часто не приділяють екологічній освіті належної уваги, вважаючи екологічний матеріал додатковим, ілюстративним, а отже, необов'язковим і другорядним.

В основу процесу формування екологічної культури покладено ряд принципів (таблиця 1), які з одного боку відображають його специфіку, а з іншого, – добре узгоджуються із загальними принципами дидактики.

Загальна мета формування екологічного стилю мислення молоді стоїть перед усіма навчальними предметами. Формування наукової картини світу разом із розумінням необхідності регулювання взаємодії суспільства і природи з метою збереження між ними рівноваги і запобігання негативних наслідків науково-технічного прогресу дозволяє розглянути зі студентами шляхи подолання конкретних екологічних кризових ситуацій, показати можливості науки і техніки в цьому напрямку [4; 5].

Ефективність формування екологічної культури в процесі навчання може бути підвищена за рахунок застосування різноманітних активних методів викладання. Серед них важливе місце займають проблемне навчання, виклад матеріалу у формі діалогу, дискусії, екс-

Принципи формування екологічної культури

Принцип	Теоретичні та практичні аспекти
принцип гуманізації	формування нового типу мислення, орієнтованого на збереження життя на Землі, забезпечення гідних людини умов існування без завдання шкоди природі, розвиток екологічно доцільної діяльності людей, розкриття оптимальних шляхів взаємодії суспільства і природи, розвиток гуманних рис особистості
принцип інтеграції	взаємозв'язок філософських, науково-природничих, політичних, економічних, правових, моральних і практичних аспектів екологічної освіти шляхом міждисциплінарного підходу до його реалізації
принцип взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності	застосування науково-природничих і суспільно-гуманітарних знань на практиці, для аналізу стану навколишнього середовища, точної його оцінки та визначення заходів поліпшення екологічної ситуації
принцип спільного розкриття глобальних, державних і краєзнавчих факторів середовища	формування цілісного уявлення про причини виникнення екологічних проблем різного масштабу; участь у вирішенні екологічних проблем спираючись на місцеві, національні та історико-культурні традиції у взаєминах населення з природою; формування навички «мислити глобально, а діяти локально»
принцип безперервності і систематичності	організація і послідовність екологічної освіти на всіх етапах навчання, тобто розробка системи екологічної освіти (зміст екологічних знань, відповідні методи викладання, форми організації практичної діяльності студентів)

курсії на природу, експериментально-практичні роботи студентів у природних умовах тощо. Корисним є прийом цілеспрямованого розгляду екологічних ситуацій, коли описується конкретна загроза природі, а студентам пропонується «прийняти» особисте рішення, знайшовши такий природоохоронний вихід з екологічно несприятливої ситуації, який був би обґрунтований з наукової точки зору, економічно доцільний і моральний. Цей прийом збагачує студентів досвідом прийняття екологічно грамотних рішень на основі морального вибору, розвиває інтерес до досліджуваного матеріалу, показуючи його життєву цінність, дозволяє відчувати складність і неоднозначність оцінки практичних

ситуацій, показує важливість передбачення динаміки їх розвитку та можливих наслідків.

Взагалі головною умовою успішного формування екологічної культури є використання прийомів і методів навчання, максимально наближених до життєвої практики, застосування їх до безпосереднього вирішення екологічних проблем, залучення студентів до практичної природоохоронної діяльності. Лише накопичення запасу особистих вражень від спілкування з природою (а не тільки знань про неї) створює багату емоційну основу для усвідомлення її цінності, появи почуття особистої зацікавленості в її збереженні, формування «правил поведінки», що не дозволяють завдавати

шкоди довкіллю. Ось чому не можна обмежуватися тільки заняттями, необхідно організовувати і спеціальні заходи, що мають на меті виховання у студентів екологічної культури (елективні курси, гуртки, громадські роботи по збереженню місцевих об'єктів природи тощо).

Враховуючи багатоаспектність і міждисциплінарний характер екологічної освіти вкрай важлива взаємодія між викладанням різних предметів (фізика, біологія, хімія, спеціальні дисципліни та ін.) для об'єднання та узагальнення всього екологічного матеріалу, що вивчається на різних дисциплінах. З цією метою бажано організовувати цикли лекцій, узгоджених із загальною програмою, які б освітлювались викладачами

суміжних дисциплін, проводити спільні заняття з розв'язання задач, семінари на екологічні теми тощо.

Висновки. Результатом успішного процесу формування екологічної культури студентів повинно стати створення чіткого уявлення про те, що існування екологічних проблем – соціальна реальність сучасного життя. Студенти повинні чітко усвідомлювати, що їхня практична діяльність буде надалі пов'язана з вирішенням цих проблем на основі оптимізації взаємин з природою, що така оптимізація цілком здійсненна з точки зору науки і техніки. Доля людей в їхніх руках, треба лише енергійно, зі знанням справи, відповідально і постійно займатися захистом довкілля.

Література:

1. Вербицкий А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 31-36.
2. Авраменко Н.Л. Екологія в системі освіти [Текст] / Н.Л. Авраменко // Збірник наукових праць науково-методичної конференції «Людина та навколишнє середовище – проблеми безперервної екологічної освіти в вузах». – Одеса: вид-во ОДАХ, 2000. – С. 113.
3. Желібо Є.П. Підвищення екологічної культури населення як складової стійкого розвитку держави [Текст] / Є.П. Желібо, Н.Л. Авраменко // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта-2002», – Т. 2. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2002. – С. 19-20.
4. Муравьёва Е.В. Экологическая подготовка студентов технического вуза: монография [Текст] / Е.В. Муравьёва. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 244 с.
5. Трухин В.И. Физика и экология [Текст] / В.И. Трухин, К.В. Показеев, А.А. Шнейдер // Экология и жизнь. – 2000. – № 3. – С. 9-10.
6. Рыженков А.П. Проблемы устойчивой окружающей среды и преподавание физики [Текст] / А.П. Рыженков // Экологическое образование: инновационные педагогические технологии. – М., Волоград, Рязань: «Перемена», «Горизонт», «Горизонт РИУП», 1996. – С. 186-189.
7. Большая энциклопедия: в 62 т. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 60.

Шербу М. М.

*студентка VI курсу педагогічного факультету
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація: У статті розглянуто питання, що пов'язане із дослідженням впливу дидактичної гри на процес мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы, что связаны с исследованием влияния дидактической игры на процесс речевого развития детей дошкольного возраста.

Summary: In the article the features of the of the influence of didactic game on the process of speech development of preschool children.

Постановка проблеми. В умовах глобальної інформатизації, суцільної комп'ютеризації й активного використання нових технологій дистанційної освіти, проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку виступає сьогодні надзвичайно актуальною та посідає центральне місце в загальній системі роботи закладів дошкільної освіти.

Розвиток мовлення дитини відіграє важливу роль у загальному розвитку особистості, впливає на формування таких її якостей, як комунікабельність, ініціативність, креативність, доброзичливість, пізнавальна активність тощо.

За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості. Своєчасний і якісний розвиток мовлення дітей дошкільного віку – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника закладу дошкільної освіти, адже від уміння розмовляти великою мірою залежить успішність навчання дитини у школі.

Натомість недостатній рівень розвитку мовлення може спровокувати формування у дошкільників комплексів, негативних проявів поведінки, оскільки дитина з вадами мовлення часто стає об'єктом глузувань ровесників, що в кінцевому результаті впливає на формування її характеру, самооцінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку не є новою у науці. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними вченими у різних аспектах: психологічному (Л.С. Виготський, Г.М. Леушина, О.Р. Лурія, Т.О. Піроженко, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця та ін.); педагогічному (А.М. Богуш, Л.В. Ворошніна, В.Г. Захарченко, А.А. Зрожевська, Е.П. Короткова, Н.П. Орланова, Є.І. Тихеева, О.С. Ушакова та ін.).

Вченими також досліджено такі аспекти розвитку мовлення дітей дошкільного віку як навчання розповідання за дидактичними картинками (Н.В. Гавриш, Л.І. Глухенька, Н.Г. Смольнікова, Е.М. Струніна та ін.),

переказування дітьми художніх творів (Р.П. Боша, О.М. Лещенко, Н.В. Малиновська, Н.П. Орланова та ін.), розвиток мовлення за текстом казок (С.Л. Алієва, Ю.А. Руденко, Л.І. Фесенко та ін).

Науковцями, зокрема А.М. Богуш, мовлення розглядається як організоване за законами логіки, граматики й композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше – комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [1, с. 31].

Аналіз наукових досліджень, присвячених питанню розвитку мовлення дошкільників дає підстави вважати одним із найбільш продуктивних засобів розв'язання означеної проблеми метод дидактичної гри.

Мета написання статті – проаналізувати потужність дидактичної гри як провідного методу в системі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Питання залучення ігрових методів у процес розвитку дошкільників, зокрема, у мовленнєвому аспекті, висвітлені в багатьох дослідженнях педагогічного і психологічного характеру. І дійсно, дидактична гра забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням вікових й психологічних можливостей дошкільників. Мовні дидактичні ігри допомагають ефективно розвивати фонематичний слух, закріплювати правильну вимову, виховувати плавність мовлення, тренувати мовне дихання та м'язи органів мовлення. Під час ігор уточнюються і закріплюються поняття та уявлення дітей, розвивається їхня творча уява, увага, мислення, мовлення. Дитина в подальшому швидше і краще сприймає новий матеріал, опановує нові знання і навички.

Дидактична гра – складне педагогічне явище, призначення якого полягає в імітації й моделюванні навчальних ситуацій через гру. Під час дидактичних ігор діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, здійснюють аналіз і синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення та висновки [2, с. 94].

Своєрідність дидактичної гри полягає у тому, що вона дає можливість педагогу здійснювати навчання, вправління та розвиток комунікативних здібностей, формування цінних рис особистості й взаємин дітей у доступній і привабливій для них ігровій формі.

Зупинимося на визначенні впливу дидактичної гри на розвиток мовлення дошкільників. Будь-які ігрові дії дітей супроводжуються мовленням: із мовлення вихователя дошкільники черпають зразки правильного мовлення, мовленнєві еталони, вислови; мовлення необхідне дитині, щоб запросити однолітків до спільної гри, пояснити її суть, разом дібрати атрибути, розпочати та завершити гру. У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замісники. Якщо спочатку дошкільники послуговуються словом на позначення дій, то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття.

Є.І. Тихеева наголошувала на тому, що розвиток мовлення дошкільників потрібно здійснювати в єдності з різними видами діяльності: грою, працею, ознайомленням з навколишнім світом [3, с. 42].

Спираючись на принципи наочності в навчанні рідної мови, Є.І.Тихеева запропонувала серію ігрових занять з дидактичною лялькою: «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Вкладемо

ляльку спати», «День народження ляльки» і т. д. Вчена зауважила, що в таких іграх відображені трудові процеси (приготування їжі, прання білизни, пошиття сукні), які сприяють накопиченню соціального досвіду дитини і розвитку його мови [3, с. 57].

Важливим етапом мовленнєвого розвитку дошкільників Є.І.Тихеева вважає засвоєння граматичної будови мовлення у процесі гри. Виходячи з цього, найефективнішим методом формування граматичної правильності мовлення виступають дидактичні ігри та вправи, які:

- спрямовані на формування вміння дітей відмінювати іменники множини в родовому («Що зникло?», «Чого більше?») та називному відмінках («Що змінилося?», «Назви предмети», «Опиши картинку»);

- на відмінювання іменників однини і множини у знахідному відмінку («Що я бачив?», «Розкажи про картинку»);

- на вживання дієслів за особами і дієслівних форм із чергуванням приголосних в основі («Що ми робимо?», «Що написано в листі?»);

- на узгодження числівників з іменниками («Що змінилося?», «Порахуй, скільки?»);

- на утворення відносних прикметників («Улюблений сік», «Що з чого?»);

- на утворення присвійних прикметників («Що кому належить?», «Чий хвіст?»);

- на правильне вживання прийменників («Сховай зайчика», «Що змінилося?», «Де ведмедик?»);

- на виправлення граматичних помилок («Так чи не так?», «Виправ казкового героя» та ін.) [4, с. 16].

Особливе місце у системі розвитку мовлення дітей дошкільного віку посідають ігрові завдання на словотворення:

- утворення іменників за допомогою суфіксів («Хто у нього мама?», «Хто вона (він)?», «Скажи одним словом»);

- утворення порівняльних ступенів прикметників; утворення прикметників із двох слів: («З двох – одне», Утвори, нове слово»);

- утворення іменників від дієслів («Назви професію», «Хто це робить?»);

- утворення споріднених слів («Словародичі», «Додай слівце») [4, с. 36].

Аналіз практичних фондів у контексті розвитку мовлення дошкільників дає підстави стверджувати, що потужність і потенціал ігрових методик, зокрема, дидактичного характеру, є безмежний. Класифікація дидактичних ігор досить розлога, але дослідники, насамперед, звертають увагу на необхідність використання у роботі з дошкільниками ігор мовленнєвої спрямованості, до яких можна віднести народні словесні ігри, режисерські, театралізовані ігри, музичні ігри, ігри-розваги [5, с. 175].

Особлива роль у контексті досліджуваної проблеми належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких дитина діє, говорить. Це вимагає від неї вміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Для того, щоб ігрова діяльність виявляла бажаний вплив на розвиток мовлення дитини, нею потрібно керувати. Як свідчить практичний досвід, найбільший ефект дають дидактичні ігри, спеціально підібрані та організовані вихователем. Отже, при виборі дидактичної гри вихователям потрібно враховувати наступні аспекти:

– Які вміння й навички учні засвоюють у ході гри? Якому моменту гри слід приділити особливу увагу?

– Які інші виховні і навчальні цілі передбачаються під час проведення гри? Гра заради гри недопустима.

– Обов'язково має бути присутнім елемент несподіванки.

– Акцентується увага на зацікавленості дітей на гри.

– Продуманий розподіл ігрових завдань між дітьми.

– Тривалість гри.

– Які висновки необхідно повідомити дошкільникам по завершенню гри?

– Психологічний комфорт для всіх учасників гри [6, с. 86].

Працюючи з вихованцями у закладі дошкільної освіти, не слід забувати про вікові особливості молодших дошкільників. Нервова система маленьких дітей характеризується високим рівнем збудженості і слабкістю гальмівних процесів, що призводить до широкої іррадіації збудження в корі головного мозку і недостатністю координації рухів. Діти швидко втомлюються. Довільна увага молодших дошкільників короточасна – 15–20 хвилин. Ось чому вихователю слід уникати довгих настанов і вказівок, постановки довготривалих і монотонних завдань. Використання дидактичних ігор найбільш ефективно в групах, де переважають діти з нестійкою увагою, зниженим інтересом до спілкування, пасивністю у спілкуванні.

Принагідно зауважимо, що дидактична гра, як засіб розвитку мовлення

дошкільників, може бути елементом різних занять, прогулянки, а також самостійним видом діяльності. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування мовлення дошкільника в дидактичній грі є організація змістового міжособистісного спілкування, яке забезпечується встановленням ігрових стосунків між педагогом і дітьми на основі рольового та організаційного типів спілкування. Мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, що супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, в яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки і почуття.

Висновки. Отже, дидактична гра в освітньому процесі закладу дошкільної освіти – не самоціль, а засіб навчання, виховання й розвитку мовлення. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. Саме гра дозволяє дітям уже в перші роки життя самостійно використовувати ті чи інші форми спілкування, активно поповнювати словниковий запас, розвивати комунікативно-мовленнєву творчість, зв'язне мовлення. Дидактичні ігри впливають на емоційно-чуттєву сферу дошкільників і водночас максимально активізують мовлення дітей. Із детальним дослідженням питання впровадження різноманітних видів дидактичних ігор і загалом ігрових методів у процес мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку на різних етапах дошкільного дитинства ми й пов'язуємо наші подальші наукові розвідки.

Література:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – К.: Видавничий дім «Слово». – 2012. – 320 с.
2. Корсун Ю. І. Деякі теоретичні аспекти мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Ю. І. Корсун // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: 2010. – Вип. 26. – С. 92-99.

3. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение. – 1981. – 111 с.
4. Логвинчук С.Л. Дидактичні ігри, вправи, творчі завдання: розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників/ С. Л. Логвинчук. – Х.: Основа, 2012. – 191 с.
5. Омеляненко А.В. Роль мовленнєвої дидактичної гри у процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми // А.В. Омеляненко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 4. – С. 172-177.
6. Оліферчук Т. В. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Т.В. Оліферчук // Таврійський вісник освіти. – 2011. – N 4. – С. 83-88.

Юрченко А. О.

вчитель початкових класів

Недригайлівської спеціалізованої

загальноосвітньої школи I-III ступенів

Недригайлівської селищної ради

Сумської області (опорний заклад)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація: У статті розкрито важливість формування в учнів креативності, що співвідноситься із загальною метою будь-якої освітньої системи – розвиток всебічно та гармонійно розвиненої особистості. Запропоновано авторське бачення процесу формування креативності в учнів початкової ланки.

Аннотация: В статье раскрыто важность формирования у учащихся креативности, что соотносится с общей целью любой образовательной системы – развитие всесторонне и гармонично развитой личности. Предложено авторское видение процесса формирования креативности у учащихся начального звена.

Summary: The article reveals the importance of forming students' creativity that correlates with the overall goal of educational system development and harmoniously developed personality. The author's vision of the process of creativity formation in primary school is proposed.

Постановка проблеми. Виходячи із сучасних цілей та завдань шкільної освіти в Україні завданням вчителя є не лише формування необхідних ключових компетенцій, а всебічний та гармонійний розвиток учня, як креативної особистості здатної творчо та нестандартно мислити.

Актуальність обраної теми зумовлена сучасними тенденціями соціально – економічного розвитку нашої країни, підвищенням ролі людського фактору у всіх сферах діяльності. Сьогодні у суспільстві виникла потреба в творчих, діяльних і обдарованих, інтелектуально і духовно розвинених громадянах. Реформування системи освіти висуває розвиток творчої особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Саме від творчих людей, залежить розвиток суспільства. Творчі здібності характеризуються як властивості особистості, що забезпечують успіх у будь – якій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі, дослідження творчого потенціалу особистості, здійснюються відомими вченим Г. Айзенк, А. Алейніков, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Лернер, А. Маслоу, О. Моляко, А. Полякова, Б. Юсов та ін. Креативність розглядається ними як основа, психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини для самоактуалізації та творчої самореалізації у різних видах життєдіяльності. Отже, креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможною реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою. Інша група науковців Я. Пономарьов, В. Рибалко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Штайнер, Е. Фромм, креативність розглядають як передумову для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням індивідуума до самоствердження.

Метою статті є спроба науково обґрунтувати проблему креативного розвитку особистості учнів в процесі навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. З огляду на тему пропонованого дослідження, варто окреслити сутність поняття «креативність».

Креативність – здатність народжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв’язувати проблемні ситуації. У широкому розумінні – синонім слова «творчість» [1, с. 11].

Звертаючи увагу, що термін «креативність» не є синонімом поняттю «творчість», відзначимо, що творчий процес ґрунтується на натхненні, осяянні автора, його інтуїції, експресіях, ірраціональному стані. Якщо ж говорити про креативний процес, то головною його складовою стає прагматичний елемент, тверда раціональність, орієнтація на результат, практична реалізація творчості, тобто споконвічне розуміння, навіщо, для кого і як потрібно щось створювати, і, власне, що саме потрібно створювати.

Помічено, що творчі рішення найчастіше приходять у момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент зосередження над вирішенням проблем. У креативності ж особливу роль відіграє здатність швидко засвоювати й різними способами швидко використати нову інформацію.

Істотною відмінністю є й сама природа творчості й креативності. Творчі потенції дані кожній людині при народженні, а креативність в основному повністю формується за рахунок впливу соціального середовища, її ціннісних орієнтацій, організації інформаційного потоку й цільової спрямованості різних видів діяльності.

Результатом креативного процесу, є якась нова цінність. Креативна діяльність є процесом створення матеріальних й інтелектуальних цінностей нетрадиційними способами й у незвичайній формі. Секрет креативності міститься в самій методології створення цінностей, яка й є інноваційною, знаходиться за межами існуючих технологій, суспільних норм і правил [4].

Креативність – (лат. creatio – створення) – творча, новаторська діяльність; новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора» [3].

Оскільки, основою для самореалізації творчої особистості виступає креативність (творчі здібності), тому у психолого-педагогічній науці знаходимо трактування «креативності» як здатність особистості, яка прагне до творчої діяльності в усіх сферах життя, має широкі потреби та інтереси [4].

У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються основні людські характеристики пізнавальних процесів (увага, сприйняття, пам’ять, уява, мислення і мова), необхідність яких зв’язана з приходом у школу. Для того, щоб уміло використовувати наявні в дитини резерви для розвитку креативності, необхідно якнайшвидше адаптувати дітей до роботи в школі і вдома, навчити їх учитися, бути уважним.

У початковий період навчальної роботи з дітьми потрібно, насамперед, спиратися на ті сторони пізнавальних процесів, які у них найбільш розвинуті, не забуваючи, звичайно, про необхідність рівнобіжного удосконалювання інших.

Дітям молодшого шкільного віку притаманна талановитість. У цьому ж віці досить добре розкриваються загальні і спеціальні здібності дітей, що дозволяють судити про їхню обдарованість та розвиненість творчих здібностей (креативності).

Ці діти найбільш чутливі до неадекватних оцінок, справедливих і негативних впливів з боку дорослих і однолітків. Все це зумовило необхідність виробити і втілювати на практиці стратегію розвитку дітей у напрямі креативного мислення.

Однак, щоб виявити розвиток креативності молодших школярів у навчально-виховному процесі вчителі початкової школи повинні враховувати певні індивідуально-типологічні, когнітивно-пізнавальні, емоційно-вольові, потребово-мотиваційні, екзистенційні і дієво-практичні компоненти творчих здібностей особистості; психологічні передумови розвитку творчих здібностей молодших школярів; теоретичні і методичні здобутки сучасних педагогічних досліджень у сфері розвитку творчих здібностей дітей; творчо-розвивальний потенціал навчальної діяльності; можливості змісту усіх навчальних предметів для творчого розвитку учнів початкової школи.

Структурними компонентами творчих здібностей виступають: знання, вміння, навички, які реалізуються в конкретній діяльності (Б.М. Теплов, Г.С. Костюк та ін.), психічні процеси: уява (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.), мислення (О.Н. Лук, А.Б. Щербо, Г.П. Шевченко та ін.), емоції, відчуття (Д.М. Джола, Б.В. Клименко, В.П. Омельчук, А.Б. Щербо та ін.).

Основні показники творчих здібностей: творча продуктивність; оригінальність; гнучкість думки; допитливість; фантазія, вигадка; висока вразливість; інтуїція.

Критеріями здібностей учнів до творчої діяльності є застосування нових підходів до розв'язання навчальних проблем, комплексне і варіантне використання у навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок, прояв гнучкості під час обирання оптимального рішення у нестандартних ситуаціях.

Саме креативність творчого учня (і вчителя) дає змогу постійно шукати і знаходити «вихід із наявної ситуації, долати її, будувати для себе нову з опорою на знання, способи дії, що містить індивідуальний досвід» [1, с. 11].

Розвиток творчих здібностей школяра – важлива і необхідна складова сучасного педагогічного процесу, що вимагає від кожного впевнених знань і вмінь зробити вибір. А це вже творчість, яка є і природнім обдаруванням, і наполегливою працею, й інтелектом, і моральними якостями. Кожен педагог повинен працювати над тим, щоб навчально – виховний процес став орієнтованим на перетворення обдарованого учня в основного суб'єкта освітнього процесу. Ефективність навчання залежить від уміння вчителя застосовувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували креативні якості особистості учня: гнучкість розуму, фантазію, натхнення, нестандартність, наявність власної точки зору [3, с. 119].

Сучасні освітні технології пропонують чимало методик щодо розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Але головним є прагнення виявляти й розвивати креативність своїх вихованців. Вважаємо, що цей процес варто здійснювати в III етапи:

1. Визначення поточного рівня креативності дітей за допомогою тестування, спостереження за учнями, робота з батьками. При цьому варто пам'ятати, що про-

яви креативності майже не піддаються стандартизації. Оскільки стандартизація і креативність по своїй суті протилежні явища. Результати за тестом креативності можуть не корелювати між собою.

2. Розвиток креативності безпосередньо на уроках. Цей етап спрямований на розвиток причинного мислення. У цей період у дітей важливо формувати вміння передбачати наслідки взаємодії об'єктів і явищ. Наступним кроком на цьому етапі є навчання дітей встановлювати логіку причинно – наслідкових відносин.

3. Спрямований на розвиток евристичного мислення, вирішення проблемних ситуацій високого ступеня невизначеності; узагальнення набутого досвіду. Даний етап передбачає вироблення в учнів чотирьох параметрів креативності:

- Образна гнучкість (здатність бачити в об'єкті нові ознаки);

- Спонтанна гнучкість (здатність продукувати нові ідеї в нерегламентованих ситуаціях);

- Семантична гнучкість (здатність запропонувати нове використання об'єкта);

- Оригінальність (здатність продукувати незвичайні відповіді).

- Запропонована система розвитку креативного мислення учнів допомагає сформувати в молодших школярів вміння керувати процесом творчості, фантазувати, розуміти закономірності, розв'язувати складні проблемні ситуації, що приведе до формування життєвих компетенцій [2, с. 13-16].

Вчителів важливо вміти мотивувати творчість школярів, пробуджувати

в них бажання діяти нешаблонно, оригінально, цікаво, стимулювати учнів до творчого здобуття знань й уникання стереотипів та звичних схем діяльності, сприяти становленню самостійної творчості дітей у різних сферах життя. Цей процес багатогранний і тривалий, і передбачає взаємодію багатьох чинників у цьому напрямку.

Науково доведено, що учні, захоплені цікавою справою, проявляють наполегливість, силу волі в опануванні тими знаннями й уміннями, які випереджають програмові вимоги. Саме в процесі розв'язання творчих завдань, пошуку нестандартних способів їх розв'язання в учнів розвиваються вміння критично ставитися до тривіального, виробляються навички дискусування тощо. Також творчість сприяє формуванню морально-етичних та вольових якостей особистості. Креативність школярів добре впливає на їхній фізичний та естетичний розвиток, оберігає від моральної деградації.

Висновки. Таким чином, креативність як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя, забезпечуючи вміння особистості аналізувати проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити пропозиції прогнозуючого характеру, виявляти та формулювати суперечності, досягати результату з меншими енерговитратами та більшою радістю, розуміти «множинність» першопричин і наслідків ситуацій, вчинків, рішень тощо.

Література:

1. Галиця І. Креативність як одна з форм стимулювання педагогічного процесу / І. Галиця, І. Мельник // Освіта: офіційне видання Мін. освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2013. – 10-17 квітня (№ 18). – С. 11.
2. Кіпніс М. Тренінг креативності / М. Кіпніс. – М.: «Ось-89», 2007. – С. 13-16.
3. Креативність – здатність до творчості. Формування творчої особистості молодшого школяра. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://creativecountry.org/zdatnist-tvorchist>.
4. Формування поля креативності засобами сучасних педагогічних технологій. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://kuncevo.ucoz.ru/load/dosvid_ukrajini/istorija/formuvannja_polja_kreativnosti/64-1-0-934.
5. Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне / Л. Яременко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис Мін. освіти і науки України; НАПНУ, Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2010. – № 4 (39). – С. 117-123.

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник
Науковий журнал

21 (21) 2020

Підписано до друку 28.10.2020 р. Формат 84x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 16,27.
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