

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pedagogika. Teoria. Praktyka.

Szczecin

29.11.2014 - 30.11.2014

Część 3/2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Педагогика. Теория. Практика.

Щэцин

29.11.2014 - 30.11.2014

Часть 3/2

УДК 37+082
ББК 94
Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Pedagogika. Teoria. Praktyka.„ (29.11.2014 - 30.11.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 132 str.
ISBN: 978-83-64652-72-1 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.11.2014 - 30.11.2014 roku. Szczecin
Część 3/2.

УДК 37+082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-72-1 (t.3/2)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSIJA 13. PEDAGOGIKA. (PEĐAĐOGIČESKIE NAUKI)

1. Гавриков А.А., Левашов И.Н., Казанцев И.В.....	6
ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА	
2. Изотова А.Ю.....	13
ДИСТАНТНА СІМ'Я ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЯК ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	
3. Ветрова О.Д.....	19
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ У РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОД- ШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
4. Фляк М.	23
МОРАЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬ- НОСТІ	
5. Соловйова Т. Г.....	27
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТА- ЛІСТЮ У ТЕРИТОРІАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГО- ВУВАННЯ	
6. Bobak O.	31
THE ROLE OF FAMILIES IN THE SOCIAL L FORMATION OF PERSON WITH DISABILITIES	
7. Руденченко А.А.....	36
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ В ЭТНОДИЗАЙНЕ	
8. Черушева Г.Б.	43
РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВ- ЦІ ЕКОНОМІСТА	
9. Егизарова Г.П., Чаплыгина М.Л.....	51
НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИС- СЛЕДОВАНИЯ	
10. Гінкевич О. В.....	55
ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО- СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ В ЧИТАЧІВ-УЧНІВ	
11. Лялина А.А.	60
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛ- ЛЕКТА В ШКОЛЕ	

12. Мендрух Ю.М. 62
РОЗРОБКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З МАРКЕТИНГУ
13. Пархоменко В.В. 68
ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА
14. Собко Н.Г., Собко С. Г. 75
ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
15. Зенченко Т.Ф. 78
МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
16. Рудницька Н., Мокляк Я. 83
СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
17. Аношкіна К.Ю. 87
ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
18. Корнута О.В., Корнута В.А. 90
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ НАПРЯМУ «ФІНАНСИ І КРЕДИТ»
19. Костева Ю.И., Сердюк И.А. 92
ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО
20. Мішин С.В. 97
ПРАГНЕННЯ ДО САМОРОЗВИТКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
21. Панченко Г.П. 100
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ)

22. Плотникова Д.Е.	105
ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	
23. Стрільєвич Т.М.	108
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИЗАЙН-ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
24. Райлянова В.Э.	111
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ РАБО- ТЕ С ПЕЧАТНЫМ МАТЕРИАЛОМ	
25. Чемоніна Л. В.,	113
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (ФАЗА ОСМИСЛЕННЯ)	
26. Осипов Е.И.	116
СРАВНЕНИЕ ТЕСТОВ ТОРРЕНСА И ГИЛФОРДА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕ- НИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ	
27. Пятницька Д. В.	118
ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГО- ГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В СИСТЕМІ ФІЗКУЛЬТУРНО- МАСОВОЇ РОБОТИ	
28. Шука О. В.,	120
ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ	
29. Шевчук О.С., Шевчук С.П.	122
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
30. Бутенко Н., Спринь О., Чех І.	126
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В РОЗВИТКУ	



ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ИНЖЕНЕРА

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная компетентность будущего военного инженера.

Key words: design activity, design competence of future military engineer.

Система высшего профессионального военного образования в соответствии с реформой высшего профессионального образования, фактически начатой с сентября 2003 г. (с момента присоединения Российской Федерации к странам, подписавшим Болонскую декларацию) [2], предусматривает профессиональную подготовку военных специалистов на основе новых образовательных стандартов.

До момента перехода к компетентным образовательным стандартам для системы высшего военного профессионального образования в качестве цели выступала определенная совокупность полученных выпускником знаний и умений, что и было зафиксировано квалификационными характеристиками («должен знать...», «должен уметь...»). Однако для современного военного специалиста важен не столько сам факт обладания суммой знаний и умений, сколько способность к реализации данной суммы в практической деятельности. Знания и умения должны стать промежуточным, опосредованным результатом подготовки, а конечным становится профессиональная компетентность как результат сформированных компетенций [4].

Построение военного образования на основе компетентного подхода и использование данного подхода при оценке качества подготовки будущих военных специалистов актуализировали целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а компетенций, обеспечивающих решение военно-профессиональных задач. Компетенции расцениваются как структурирующий принцип современного высшего образования. Целевая ориентация профессионального военного образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования его стандартов, а смыслообразующими единицами таких стандартов стали ключевые компетенции. Формирование их у обучающихся будет способствовать усилению фундаментальной подготовки военных специалистов. Именно на ее основе наиболее эффективно могут быть сформированы такие качества военных специалистов, как широта профессионального кругозора в сочетании с его глубиной, профессиональная адаптация и мобильность, способность к постоянному саморазвитию и самообразованию, способность к гибкому мышлению и др. [3].

Обобщенная трактовка профессиональной компетентности, которая встречается, в частности, в исследовании А. Р. Фонарева [5], определяет ее как совокупность знаний, умений, навыков, а также способов и приемов их реализации в профессиональной деятельности, общении в профессиональном сообществе, в развитии (саморазвитии) личности специалиста. При этом профессиональная компетентность

на определенном уровне ее развития предусматривает потенциальную возможность специалиста решать задачи, требующие творческой деятельности. Ученые, изучающие проблемы профессионального образования в логике компетентностного подхода, выдвигают требования учета особенностей конкретного вида профессионального труда и определения компетентностной модели специалиста. В этой связи возникает необходимость обратиться к особенностям военно-профессиональных компетенций и компетентности военных специалистов. Военно-профессиональная деятельность А. В. Барабанщиковым, В. П. Давыдовым, Н. Ф. Феденко раскрывается как система взаимодействия военнослужащего с окружающей его действительностью, предметом которого является вооруженная защита граждан от угроз их безопасности. Она характеризуется динамичностью, отсутствием шаблонных профессиональных задач, многогранностью, особыми характеристиками и правовым статусом своего субъекта, многообразием предметных областей и другими свойствами [1].

В общем понимании военно-профессиональная компетентность – это военно-профессиональная подготовленность и способность отдельного военнослужащего или воинского подразделения к выполнению боевых задач и обязанностей по несению военной службы. Отличает военно-профессиональную компетентность такой ее элемент, как осознание государственной и общественной значимости военно-профессиональной деятельности.

Проектная компетентность курсантов, в соответствии с таким подходом, представляется нам определенной гранью военно-профессиональной компетентности курсантов, определяющей их потенциальную способность и готовность решать профессиональные задачи, организуя свою деятельность в форме проекта.

Анализ современной отечественной научной литературы по проблеме проектной компетентности специалистов показал наличие, как минимум, двух различных подходов к определению ее сущности.

Первый подход основан на выделении в профессиональной деятельности специалиста особой сферы проектирования, включающей определенный круг профессиональных задач.

Другая позиция заключается в том, что проектная компетентность позволяет субъекту профессионального труда использовать проектные технологии во всех видах профессиональной деятельности. Определение сущности проектных компетенций с позиций данного подхода характерно для социальных видов профессиональной деятельности, в которых нельзя выделить отдельную проектную сферу.

Проектная компетентность военного инженера, таким образом, может быть определена как часть его военно-профессиональной компетентности, интегративная характеристика личности военного специалиста, отражающая способность и готовность к проектной деятельности, обеспечивающей выполнению профессиональных задач в рамках его должностных обязанностей.

Как личностная характеристика проектная компетентность военного инженера:

– объединяет качества личности и личностные образования различной природы и уровня сложности;

– обеспечивается профессиональными знаниями и умениями в области военного дела, но отражается в способности и готовности применять формы и методы проектирования при решении профессиональных задач;

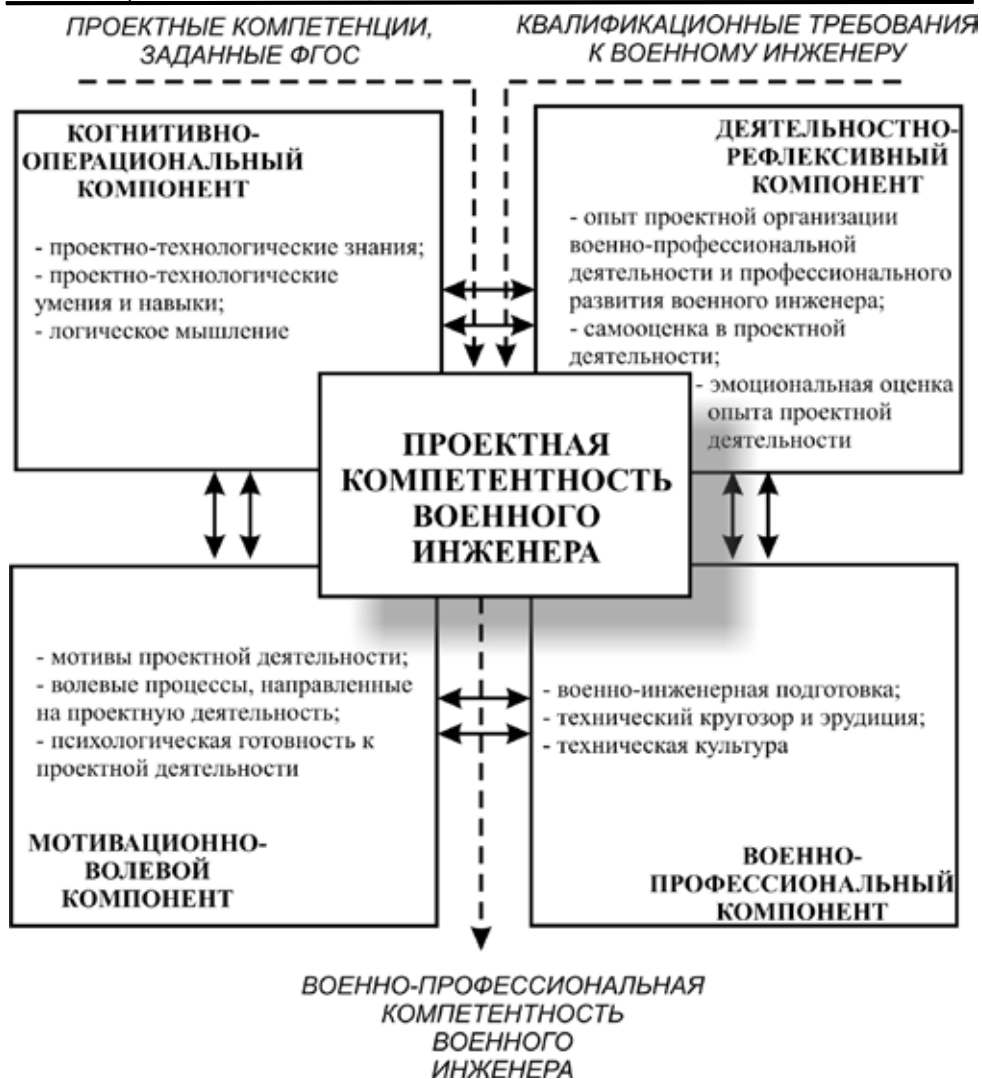


Рисунок 1. Структура проектной компетентности военного инженера

– является социальной по своей сути, проявляется в социально-профессиональной деятельности человека во взаимодействии с другими людьми.

При определении *структуры* проектной компетенции военного инженера мы учли, во-первых, инвариантный состав компонентов, выделяемых перечисленными выше учеными, а во-вторых, основные особенности военно-профессиональной деятельности, в которой проявляется проектная компетентность военного инженера. В структуре проектной компетентности военного инженера нами выделены: когнитивно-операционный, деятельностно-рефлексивный, мотивационно-волевой и военно-профессиональный компоненты. Обратимся к их характеристике.

Когнитивно-операциональный компонент проектной компетентности военного инженера объединяет личностные образования, формирующие систему его представлений о проекте как о способе организации военно-профессиональной деятельности, выполнения должностных задач и собственного профессионального развития, а также о способах ориентации военного инженера в пространстве проектной деятельности. По нашему мнению, в число его основных составляющих следует причислить:

- проектно-технологические знания, приобретаемые военным инженером в процессе непрерывного профессионального военного образования;
- проектно-технологические умения и навыки, формируемые у него в процессе обучения проектной деятельности;
- логическое мышление, развивающееся в процессе проектной деятельности.

Особенности проектно-технологического знания, в нашем понимании проектной деятельности, заключаются в том, что их предметом являются не создание военно-технических систем и способов взаимодействия с ними, а технологии проектной деятельности, адаптированные к специфическим условиям труда военного инженера. Как и любая система знаний, проектно-технологические знания постоянно пополняются и расширяются, однако основные их обобщенные разделы можно определить уже на этапе разработки структуры проектной компетентности.

Проектно-технологические умения и навыки выступают результатом преобразования проектно-технологических знаний в готовые схемы действий военного инженера, которые он способен применять в процессе проектной деятельности без внешнего подкрепления. Такие умения и навыки фактически выступают операциональной основой освоения будущими военными инженерами проектной деятельности, без которой применение ее технологий на практике практически не возможно.

Включение логического мышления в состав когнитивно-операционального компонента связано с тем, что в процессе проектной деятельности специалист вынужден оперировать четкими логическими конструктами. Развитое логическое мышление, которое часто признается результатом проектной деятельности, на самом деле имеет с ней двойственную связь. Это способность, развитие которой выступает также и условием проектной компетентности военного инженера.

Деятельностно-рефлексивный компонент проектной компетентности военного инженера содержит более сложные личностные образования, которые формируются на основе личного и интериоризированного опыта проектной деятельности и обеспечивают целостное восприятие профессиональной задачи, требующей проектной деятельности, поиск и уверенную реализацию ее целесообразного и эффективного решения методом проектов. В составе данного компонента мы видим:

- опыт проектной организации военно-профессиональной деятельности и профессионального развития военного инженера;
- самооценку в проектной деятельности;
- эмоциональную оценку опыта проектной деятельности.

Проблемой современной военно-профессиональной деятельности, по нашему мнению, является традиция применения оперативного (зачастую – аврального) или, в крайнем случае, опережающего метода организации решения профессиональных задач. В том случае, когда применение проектной деятельности является более

целесообразным и эффективным для данной задачи, подобный опыт, который, кстати, часто культивируется уже в военных вузах, является отрицательным.

Особое значение, как мы считаем, имеет опыт организации собственного профессионального развития в проектных формах, который, как нельзя более согласуется с концепцией непрерывного профессионального военного образования, принятой в Вооруженных Силах. Собственно говоря, проектная деятельность, предметом которой является профессионализм военного инженера, позволяет превратить общие стратегии профессионального самообразования и саморазвития в конкретные программы, максимально реалистичные и потому выполнимые. Однако получение такого опыта уже на этапе обучения будущего военного инженера в военном вузе остается проблемой, непосредственно связанной с проблемой нашего исследования.

Опыт проектной деятельности военного инженера, результаты его рефлексии во многом образуют самооценку военного инженера. Это психологическое образование играет крайне важную роль при выборе способа решения сложных профессиональных задач, а кроме того, она в свою очередь является фактором развития целого комплекса психологических составляющих проектной компетентности, например, психологической готовности к проектной деятельности.

В отношении проектной деятельности заниженная самооценка может привести к отказу от сложных форм военно-профессиональной деятельности в ущерб ее эффективности, а завышенная, напротив, к выбору проектной деятельности там, где она не нужна. Соответствие проектным компетенциям, заложенным ФГОС и квалификационными требованиями к подготовке военного инженера, таким образом, обеспечивает адекватная самооценка, складывающаяся в рефлексии проектной деятельности.

Опыт проектной деятельности, образующий сердцевину деятельностно-рефлексивного компонента, связан с эмоциональной оценкой проектной деятельности, под которой мы, понимаем результат эмоционального переживания события, результатом которого становятся переживания или эмоциональные обобщения. Вместе с результатами когнитивной самооценки опыта проектной деятельности, эмоциональная оценка играет роль связующего звена со следующим, мотивационно-волевым компонентом.

Мотивационно-волевой компонент проектной компетентности военного инженера объединяет устойчивые личностные образования и состояния, побуждающие военного инженера к проектной деятельности, к предпочтению в соответствующих случаях проектного способа организации военно-профессиональной деятельности перед другими. Его основными составляющими можно считать:

- мотивы проектной деятельности;
- волевые процессы, направленные на проектную деятельность;
- психологическую готовность к проектной деятельности.

В числе основных групп мотивов мы рассматриваем:

– прямые мотивы, объективно связанные с содержанием военно-профессиональной деятельности. Их формирование у военного инженера означает, что он получает удовлетворение от самой проектной деятельности в военной сфере. Такие мотивы могут основываться на интересе, склонности, потребности в творчестве и пр. Кроме того, к этой группе могут относиться и мотивы достижения, которые озна-

чают признание эффективности проектной организации военно-профессиональной деятельности;

- мотивы, связанные с отражением результатов проектной деятельности в сознании окружающих. В их основе, как правило, находятся общественное признание, почет, престиж, победа в соревновании и пр.;

- мотивы, выражающие особенности самосознания личности в профессиональной деятельности. В основе мотивов этой группы осознание возможности удовлетворения потребности в профессиональной и личностной самореализации, в развитии за счет проектной деятельности;

- материальные мотивы, основанные на материальных стимулах проектной деятельности и др.

Проектная форма военно-профессиональной деятельности, в отличие от оперативной, характеризуется временной протяженностью, в течение которой сама реализация проекта зависит от способности человека удерживать усилия на определенной цели. В связи с этим в состав проектной компетентности нами включены волевые усилия, направленные на предмет проектной деятельности. Наконец, психологическая готовность в составе проектной компетентности военного инженера нами рассматривается как более или менее устойчивое психическое состояние, при котором военным инженером мобилизуются необходимые ресурсы труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной задачи.

Военно-профессиональный компонент, завершающий структуру проектной компетентности военного инженера, включает в себя личностные качества и образования, с одной стороны, отражающие общие аспекты профессиональной подготовки военного инженера, а с другой, – специфику военно-профессиональной деятельности. Основные составляющие компонента практически не нуждаются в дополнительных пояснениях:

- военно-инженерная подготовка, которая характеризуется через степень овладения военным инженером профессиональными компетенциями, установленными стандартом и квалификационными требованиями;

- технический кругозор и эрудиция, понимаемые как возможность военного инженера использовать в проектной деятельности знания смежных технических областей и основные закономерности инженерных наук;

- техническая культура, рассматриваемая как степень владения военным инженером профессиональными нормами и использования их в проектной деятельности.

Важной обобщающей идеей стало понимание того, что результатом проектной деятельности является готовность к сознательным практическим и теоретическим действиям, т. е. сформированность профессиональных компетенций. Проектная компетентность военного инженера определена нами как часть его военно-профессиональной компетентности, интегративная характеристика личности военного специалиста, отражающая способность и готовность к проектной деятельности, обеспечивающей выполнению профессиональных задач в рамках его должностных обязанностей. Структурно проектная компетентность военного инженера может быть представлена когнитивно-операциональным, деятельностно-рефлексивным, мотивационно-волевым и военно-профессиональным компонентами.

Литература:

1. Барабанщиков, А. В., Давыдов, В. П., Феденко, Н. Ф. Основы военной психологии и педагогики / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
2. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vifsinrf.ru/index.php?r=pages/view&id=79>
3. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. В. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
4. Овсянников, И. В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Овсянников Игорь Вячеславович, – М., 2011. – 253 с.
5. Фонарев, А. Р. Психология становления личности профессионала: учеб. пособие / А. Р. Фонарев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2005. – 76 с.

Ізотова А.Ю.

Аспірант кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету ім. Івана Франка

ДИСТАНТНА СІМ'Я ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЯК ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Ключові слова: дистантна сім'я, особливості життєдіяльності, сімейні функції, сімейне виховання, батьківський приклад

Keywords: distant family, especially the life, family functions, family education, parental example

Сім'я це неповторна складова суспільства, зі своїми функціями, правами та обов'язками, вона є агентом соціалізації особистості, інститутом соціалізації та малою соціальною групою. В сім'ї відбувається формування особистості, її розвиток та виховання, створюються норми, цінності, стереотипи та правила поведінки.

Сім'я забезпечує емоційний та фізичний розвиток своїх членів, впливає на формування їх психологічної статі та гендерну соціалізацію, відіграє важливу роль у розумовому розвитку дітей. В сім'ї люди отримують соціально-психологічну підтримку, любов та натхнення.

На переконання української дослідниці Абдюкової Н.В., «саме сім'я виступає індикатором морального стану суспільства, оскільки відображає всю його специфіку, проблеми, рівень освіченості, соціально-професійний статус тощо» [2, с. 146].

Дослідженню проблем сім'ї присвячені праці багатьох науковців: Авельцевої Т.П., Алелсеєнко Т.Ф., Андрюшина Є.В., Антонова А.І., Арнаутової О.П., Бабенко О.І., Баличан М.М., Балцевич В.А., Бондарчук О.І., Бурової С.Н., Буянов М.І., Водневої А.К., Гіденса Е., Гордієнко Н.В., Двіжони О.В., Капської А.Й., Кікінеджи О.М., Кравченко Т.В., Куб'як Н.І., Махмадамінової Г.А., Мацківського В.І., Медкова В.І., Оржеховської В.М., Пенішкевич О.І., Постового В.Г., Тарновецької-Якобец У.Я., Трубавіної І.М., Тютюнник М.І., Харчева А.Г., Холостової Е.І., ШиловойВ.И., Якубової Ю.М. та багатьох інших.

Ми у своїй роботі ми розглядаємо сім'ї, особливості життєдіяльності яких пов'язані безпосередньо з заробітчанством – дистантні сім'ї трудових мігрантів.

Сім'ям, в яких один з подружжя перебуває на заробітках за кордоном і не приймає участі у вихованні дітей, важко справлятися з зовнішніми впливами. Адже взявши на себе роль двох батьків, складно вирішувати усі проблеми відразу, у тому числі проблеми виховання. Такі умови можуть призводити до дисфункції сімейної системи.

Як зазначено вище, для сімей трудових мігрантів характерні певні проблеми та особливості життя, пов'язані з заробітчанством батьків. Серед таких особливостей варто відмітити: емоційний стан заробітчан; стосунки між батьками та дітьми; правовий статус дітей, які фактично позбавлені батьківського піклування; зміна цін-

ностей та поглядів з орієнтацією на країну реципієнта; «плата» батьків за недостатню увагу дітям; спілкування подружжя між собою; нівелювання ідеалу традиційної української сім'ї; низький рівень виховного потенціалу тощо.

Різні моменти життєдіяльності дистантних сімей трудових мігрантів розглядаються багатьма сучасними дослідниками. Ця категорія сімей вивчається в аспектах соціології, психології, педагогіки та ін. такими авторами як Гевчук Н.С., Гордієнко Н.В., Капська А.Й., Куб'як Н.І., Пенішкевич О.І., Рюль В.О., Тарновецька-Якобець У.Я., Трубавіна І.М., Шпильчак Л. та іншими.

Проаналізувавши наукові джерела, в яких розглядається явище трудової міграції та досліджуються проблеми сімей, ми, в межах нашого дослідження, визначили дистантну сім'ю як повну, в якій один або двоє батьків, за певних обставин тимчасово перебувають територіально на великій відстані від сім'ї. Тобто це особливий вид повної сім'ї, з тимчасовою зміною структури та функцій. У сім'ї трудових мігрантів «певними обставинами» відсутності є трудова діяльність (сезонна, тимчасова, постійна з тривалими відпустками дома тощо) за межами країни проживання.

Враховуючи актуальність досліджуваної нами проблеми, у цій статті ми ставили перед собою **мету** розглянути особливості життєдіяльності сімей трудових мігрантів та вплив зазначених особливостей на виховні можливості цієї категорії сімей.

Кожна сім'я повинна виконувати ряд функцій, пов'язаних із задоволенням потреб усіх своїх членів. Серед основних сімейних функцій науковці зазначають наступні: репродуктивну, виховну, господарсько-побутову, економічну, первинного соціального контролю, духовного спілкування, соціально-статусну, дозвілєву, емоційну, сексуальну, соціалізацій. У дистантних сім'ях трудових мігрантів виконання сімейних функцій переважно пов'язане з особливостями життєдіяльності. У зазначеній категорії сімей через заробітчанство батьків деякі функції виконуються неякісно, частково, або не виконуються зовсім. Вважаємо доцільним розглянути зміни основних функцій в дистантних сім'ях трудових мігрантів

Репродуктивна функція сім'ї за нашими спостереженнями не виконується в повній мірі у сім'ї трудових мігрантів. В сім'ї заробітчан народження бажаної другої (третьої) дитини відкладається або унеможливується через перебування одного з батьків за кордоном досить тривалий час та зміни у взаємостосунках між подружжям. Дуже часто сім'ї трудових мігрантів не готові змінювати спосіб життя (заробітчани не завжди готові повернутися та заглибитися у побут та повсякденні проблеми сім'ї), не можуть повернутися до дому (багато хто їде за кордон нелегально та чекає в країні-реципієнті дозвільних документів, без яких повернення до дому призведе до неможливості виїхати за кордон повторно), не хочуть збільшувати витрати (ще один член сім'ї це додаткові видатки), хочуть пожити для себе. Зважаючи на наведене, можемо стверджувати, що заробітчанство суттєво впливає на народжуваність, оскільки мігранти дуже часто переглядають свої погляди щодо розширення власної сім'ї.

Господарсько-побутова функція в сім'ї трудових мігрантів на наше переконання «страждає» найменше, оскільки той з батьків, хто лишився намагається організувати побут сім'ї таким чином, щоб відсутність заробітчанина відчувалася як найменше. Якщо на заробітки виїхала мати, то організація домашнього побуту у більшості випадків (за виключенням адиктивної поведінки батька) проводиться

спільно батьком та дітьми, а подекуди й з залученням бабусь та дідусів. Якщо на заробітки виїхав батько, то побут практично у всіх випадках організовується матір'ю, подекуди з допомогою дітей. У випадках виконання господарсько-побутової функції із залученням дітей, вони стають більш самостійними, а при правильній організації цього процесу з боку батьків, відсутність заробітчанина легше сприймається. Повертаючись до дому на короткий час заробітчани фактично не приймають участі у організації побуту сім'ї, певний час відпочивають і знову їдуть на заробітки. В деяких випадках (коли на заробітки перебувають обоє батьків), після повернення батьки намагаються надолужити все, що пропустили за час своєї відсутності, поринають у побутові справи, забуваючи про інші свої обов'язки.

Економічна функція сім'ї трудових мігрантів частіше за все виконується повною мірою, оскільки метою трудової міграції у більшості випадків є покращення матеріального становища сім'ї. В більшості сімей трудових мігрантів економічна функція виконується в повному обсязі, оскільки заробітчани у більшості випадків фінансово забезпечують усі потреби сім'ї та всіх її членів.

Однією з сімейних функцій, яка не виконується, або виконується лише частково є *функція первинного контролю*. Батьки виїжаючи на заробітки за кордон перестають контролювати дитину на попередньому рівні, цікавлячись її життям та даючи вказівки на великій відстані, не маючи можливості перевірити їх виконання. Контроль над дитиною повністю покладається на того з батьків, хто залишився або на «опікунів», які в свою чергу, приділяючи значну увагу організації побуту сім'ї, значно менше контролюють дітей у їх дозвіллі та навчанні. «Опікуни» у більшості випадків не надають значення контролю над дитиною під час дозвілля, звертаючи основну увагу на хатні обов'язки та поведінку вдома. Часто діти, відчувши власну самостійність, починають уникати будь-якого контролю з боку дорослих, а подекуди й відкрито виступають проти нього, така ситуація особливо характерна для підлітків. Повернувшись до дому, заробітчани намагаються контролювати дітей на попередньому рівні, не зважаючи на ті зміни, які відбулися у взаємовідносинах між ними за час розлуки. Нерідко батьки «закривають очі на все», компенсуючи свою відсутність. Подарунками.

Однією з функцій, які не виконуються, або виконуються частково, за нашими спостереженнями, є *дозвіллева функція*. Цю функцію можна назвати «продовженням» функції первинного контролю, оскільки невиконання першої часто призводить до невиконання другої. В сім'ях трудових мігрантів батьки («опікуни») заклопотані організацією побуту сім'ї, та компенсацією відсутності заробітчанина, забувають про організацію дозвілля сім'ї, або просто не мають на це часу. Діти у більшості випадках займають себе самі (перегляд телепередач, комп'ютерні ігри, мережа Internet тощо), або приєднуються до різноманітних неформальних об'єднань, в яких намагаються реалізувати себе та власні потреби. У таких випадках діти вже не вимагають від дорослих сумісного проведення вільного часу. Заробітчани після повернення намагаються компенсувати дітям власну відсутність, проводячи вільний час разом з сім'єю, але часто такі спроби закінчуються невдало, оскільки кожен з членів сім'ї звик проводити свій вільний час на власний розсуд і тому не бажає проводити організоване дозвілля з сім'єю (діти віддають перевагу одноліткам, телевізору, комп'ютеру тощо).

В сім'ях трудових мігрантів досить сильно «страждає» *функція духовного спілкування*. Після розлуки як діти, так і батьки втрачають можливість вільного спілкування та виявлення емоцій, оскільки зв'язок з рідними можливий лише в певний час та за конкретних умов (у вихідні, після роботи, треба дістатись інтернет-кафе або переговорного пункту). Часто спілкування досить обмежене за часом і втрачає свою інтимність через присутність сторонніх осіб поряд. Рідко після повернення батьків, вдається відновити попередній взаємозв'язок. Часто як діти, так і батьки відчують незадоволеність потреби у духовному спілкуванні в сім'ї і після повернення заробітчани, у деяких випадках це пов'язано з новим від'їздом, в інших зі зміною у стосунках та поглядах на життя.

Емоційна функція – одна з найважливіших функцій сім'ї. Від її належного виконання залежить емоційний стан кожного члена сім'ї. Всі члени сім'ї пов'язані один з одним тісним емоційним зв'язком. Спілкування одне з одним забезпечує задоволення емоційних потреб як дітей, так і дорослих. Після від'їзду батьків на заробітки за кордон, емоційний зв'язок у сім'ї порушується, оскільки дуже складно його підтримувати на великій відстані (як було зазначено вище, причиною цього є технічні фактори та порушення інтимності спілкування). Емоційна незадоволеність батьків часто впливає на їх ставлення до власного життя, дітей та оточуючих, що призводить до зміни емоційного стану всіх членів сім'ї. Неможливість підтримувати емоційний зв'язок з батьками дуже сильно впливає на емоційний стан дітей, їх поведінку, погляди на життя та бажання. Кожен з членів сім'ї намагається задовольнити емоційні потреби самостійно, якщо це неможливо зробити у сім'ї. Після повернення заробітчани, вони намагаються відновити емоційний зв'язок у сім'ї. Якщо дорослі під час розлуки намагалися зберегти емоційну функцію сім'ї, то після об'єднання рідних, вона буде виконуватися у повному обсязі. В іншому ж випадку, кожен з членів сім'ї буде продовжувати задовольняти власні емоційні потреби поза сім'єю, а емоційний зв'язок не відновиться.

Сексуальна функція в сім'ї трудових мігрантів так само, як і більшість функцій не виконується або виконується лише частково. Така ситуація пов'язана з періодичністю прикладів гендерної поведінки обох батьків та неповноцінністю сексуального виховання. Порушення процесу гендерної соціалізації часто призводить до невиконання сім'єю соціальної функції або до її часткового виконання. Дитина з сім'ї трудових мігрантів має лише уривчасті уявлення щодо гендерних ролей та функцій, оскільки не має прикладів конкретної статевої поведінки у сім'ї, та не має можливості отримати всю необхідну інформацію в рідних щодо сексуального життя. Зазвичай, батьки не надають значення статево вихованню, інтимним розмовам, ані до від'їзду, ані після повернення.

Виховна функція. На наше переконання ця функція одна з найвагоміших у сім'ї. Виховання в сім'ї здійснюється обома батьками (у деяких сім'ях й іншими членами родини) у повному обсязі від народження дитини (дітей) до моменту від'їзду одного з дорослих за кордон. Одразу після розлуки, процес виховання в сім'ї стає неповним, у зв'язку з відсутністю одного з його виконавців. Той з батьків, хто залишився змушений приймати на себе обов'язки заробітчанина у побуті, контролі, дозвіллі тощо, а процес виховання не приймається до уваги і стає стихійним. Виховний вплив заробітчанина є несуттєвим та нетривалим під час рідкого та короткого спілкуван-

ня з дитиною. У випадку від'їзду обох батьків, процес виховання певний час просто не відбувається, оскільки «опікуни» дитини зайняті її утриманням, а батьки при спілкуванні з дитиною цікавляться її самопочуттям, оцінками, а на більше, зазвичай, немає часу. Після повернення до дому заробітчанина, відбувається спроба надолужити втрачене, але частіше батьки просто не повертаються до прогалин у вихованні, а лише стають дуже вимогливими, або «відкуповуються» від дитини подарунками.

Одна з найважливіших на нашу думку функцій – *функція соціалізації* в дистантних сім'ях трудових мігрантів виконується в не повному обсязі, а часом не виконується зовсім. Гармонійний розвиток особистості дитини залежить від виконання сім'єю всіх своїх функцій, її структури, соціального статусу, кількості членів тощо. Розглянувши всі сімейні функції ми можемо стверджувати, що практично всі вони не виконуються в повному обсязі, а їх невиконання призводить до дисфункційності сім'ї і порушення процесу гармонійного соціального розвитку особистості дитини. В сім'ї трудових мігрантів постійно змінюється структура від повної до тимчасово неповної, що теж не може не вплинути на функцію соціалізації. Ми вважаємо, що практично неможливо виконати функцію соціалізації за умов часткового або повного невиконання більшої частини сімейних функцій (з усіма наслідками дисфункційності) та постійній зміні її структури.

З наведеного переліку функцій сімей трудових мігрантів вважаємо доцільним повернутися до розгляду вихованої, оскільки вона є вагомим складовим процесом соціалізації в будь-якій сім'ї, у тому числі дистантній.

Виховання дітей це розповсюджена та актуальна проблема, якій присвячені наукові праці багатьох вчених (А. Адлер, А. Алексеева, І. Бех, В. Білоусова, О. Богданова, М. Болдирева, В. Бондаревська, З. Зайцева, О. Кауз, Д. Келліз, О. Киричук, В. Короткова, С. Максименко, О. Масимович, Л. Міщик, Г. Пустовіт, Є. Россберг, О. Савченко, Б. Салліван, І. Синиця, Р. Скіннер, Р. Скульський, Н. Соловйова, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Т. Федоренко, В. Фадеева, М. Шилова, Н. Яніна, Д. Таннем, Г. Філіпчук та ін.) [6, с. 5].

Проблеми сімейного виховання висвітлені в роботах Л. Виговського, Я. Комянського, Г. Костюка, П. Лесгафта, Д. Локка, А. Макаренка, М. Пирогова, І. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших.

Вплив трудової міграції батьків на сімейне виховання розглянуто в працях О. Безпалько, Гевчук Н.С., Н. Гордієнко, Ф. Мустаєвої, О. Пенішкевич, І. Трубавіної тощо.

Сімейне виховання включає в себе спілкування, пізнання, досвід, діяльність, приклад, оцінку поведінки, покарання та заохочення. На думку російської вченої Лодкіної Т.В. виховний вплив батьків на дітей багато в чому залежить від їх взаємостосунків, оскільки взаємодія має бути двосторонньою, а батьки повинні бути авторитетом для дитини [8, с. 28-29].

У сім'ї виховання відбувається під час набуття дитиною соціального досвіду, як в процесі взаємодії з її членами, так і у процесі спостереження за поведінкою та взаємодією близьких. Важливим є той факт, що у вихованні дітей особливе значення має приклад батьків, який засвоюється через наслідування поведінки. В сім'ях трудових мігрантів, діти не мають необхідного прикладу батьків, оскільки один з них (або обидва) знаходяться на заробітках за кордоном. Вважаємо доцільним додати, що така важлива частина сімейного виховання як спілкування з батьками та сумісне дозволи

в дистантних сім'ях є обмеженими або неможливими, що спричинене особливостями життєдіяльності зазначеної категорії сімей.

Проаналізувавши у своїй роботі особливості виконання сім'ями трудових мігрантів функцій, ми можемо стверджувати, що їх невиконання, або часткове виконання мають суттєвий вплив на виховні можливості сім'ї, а особливо, якщо виникають проблеми з виконанням виховної функції.

Підводячи підсумки даної статті, ми можемо зазначити, що особливості життєдіяльності сімей трудових мігрантів є вагомим чинником впливу на виховні можливості зазначеної категорії сімей. Вказане пов'язане із впливом заробітчанства (розлуки, тривала розлука, епізодичність виховного впливу батьків, вплив країни реципієнта тощо) на виконання сім'єю своїх функцій. Така ситуація за нашими спостереженнями, є характерною для усіх дистантних сімей трудових мігрантів, незалежно від тривалості розлуки та країни реципієнта.

Література

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М.: Политиздат, 1985. – 238 с.
2. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка. Дис... канд. психол. Наук. Івано-Франківськ, 2000. 264 с.
3. Алексеенко Т.Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї. К.: [б.в.], 1997. – 114 с.
4. Беседін А.А. Дисфункціональна сім'я як чинник девіантної поведінки неповнолітніх. Дис... канд. соціол. наук. Х., 2002. 180 с.
5. Гевчук Н.С. Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища. Автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2012. 20 с.
6. Капелюк В.В. Формування особистості підлітка в однодітних сім'ях. дис... канд. пед. наук. Житомир, 2007. 213 с.
7. Карабанова О.А. Психология семейных отношений. М.; Самара : Издательство СИОКПП, 2001. – 119 с.
8. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства. М.: Академия, 2008. – 207 с.
9. Міжнародна міграція та розвиток України в контексті європейської інтеграції: зб. матеріалів міжнар. наук. конф. (16 жовт. 2007р., м. Київ). – К.: Фоліант, 2008. – 263 с.
10. Izotova A. Peculiarities of the impact of life conditions in labor migrants' families on children socialization process. /А. Изотова// Сборник научных докладов: научные работы, практика, разработки, инновации 2013 года/ Zbiór raportów naukowych: naukowe prace, praktyka, opracowania, innowacje 2013 roku (30.12.2013 – 31.12.2013) – Zakopane: – 2013. – Т.3. – С. 81-88

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ У РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова: обдаровані діти, сім'я, школа, взаємодія, суб'єкти взаємодії, ігрові методи, методи активного навчання.

Keywords: gifted children, family, school, interaction, interaction between actors, playing techniques, methods of active learning.

Сім'я і школа – це дві провідні педагогічні системи, у взаємодії яких визначається і вектор особистісного розвитку дитини і морально – етичний стан всього суспільства. В останні роки проблема пошуку оптимальних і ефективних шляхів взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку стала досить актуальною. В сім'ї у дітей зароджуються самосвідомість і самооцінка, формується образ «я», засвоюються перші соціальні норми та правила, розвиваються творчі здібності.

Метою соціально-педагогічної взаємодії сім'ї і школи є створення умов для комфортного, радісного, щасливого життя обдарованої дитини, для розвитку її індивідуальності в системі «сім'я-школа», а також творчих здібностей і обдарованості.

Саме тому в організації навчально-виховної діяльності школи особлива увага приділяється роботі з сім'єю, так як виховні завдання не можна вирішити без залучення сім'ї. Тільки спільними зусиллями можна досягти певних результатів у розвитку і вихованні обдарованої дитини молодшого шкільного віку.

Під взаємодією сім'ї і школи розуміють цілеспрямовану діяльність, спрямовану на розроблення і використання таких форм, змісту, методів, прийомів і засобів, які сприяють підвищенню інтересу, самостійності, творчої активності батьків у засвоєнні знань, набутті умінь і навичок, практичному застосуванні, а також у формуванні здібностей у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Щоб досягти високого рівня взаємодії сім'ї і школи, необхідно створити належні соціально-педагогічні та психологічні умови. Це сприяє збільшенню продуктивності інтелектуальної праці батьків і педагогів, спрямованої на осягнення ними теоретичних знань, щодо розвитку творчих здібностей і обдарованості у дітей молодшого шкільного віку, формування їхніх практичних умінь і навичок у роботі з обдарованими дітьми, значно посилить дієвість застосовуваних методів, прийомів і засобів навчання тощо. З огляду на це важливими є пошуки ефективних методів, які дають змогу не тільки забезпечити атмосферу співпраці суб'єктів навчального процесу, але й сприяють залученню в нього батьків на різних рівнях творчої активності (інтелектуальної, практичної, соціальної, особистісної тощо) та співпраці. До таких, зокрема, на наш погляд, належать ігрові методи навчання.

Тому метою нашої статті є вивчення ігрових методів, які оптимізують процес взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані і розроблені класиками педагогіки – К.Д. Ушинським, Д.І. Писаревим, А.С. Макаренком і видатними психологами М.В. Левітовим, Л.С. Виготським, Л.С. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим та іншими. Науковці підтверджують значні дидактичні можливості гри, як методу активізації пізнавальної діяльності, пізнання і реального засвоєння соціальної і предметної діяльності шляхом ігрової імітації; потужним засобом, який формує і вдосконалює інтелектуальний розвиток, комунікаційні навички та вміння.

Проблеми виростання ігрових методів присвятили свої роботи К.М. Гуревич, В.В. Давидов, М.І. Махмутов, Н.А. Менчинська, Т.І. Сущенко, В.Д. Шадриков, І.С. Якиманська.

На думку В.М. Терського, значущість виховного впливу не лише в одній грі, а в цілій системі її використання в навчанні і вихованні особистості. Розглядаючи спроби багатьох педагогів використовувати окремі прийоми, елементи, форми ігрового підходу до навчання і виховання, автор відмічав, що відсутність при цьому педагогічної системи не дозволяє отримати педагогічних результатів. І при створенні такої педагогічної системи необхідно перш за все, показати, яку функцію виконує гра в педагогічному процесі, який її вплив в поєднанні з іншими формами і методами навчальної роботи, яке її поєднання з навчанням, індивідуальним становленням особистості. Прикладом такої педагогічної системи можуть слугувати ігрові методи навчання, сенс яких лежить не просто в передаванні знань та умінь, а і у виявленні ініціативи у кожного учасника взаємодії, формуванні творчого стилю діяльності, співпраці і активної дієвої позиції [4].

Гру можна охарактеризувати з різних позицій: як діяльність, як процес, як метод навчання [3]. У структуру гри як діяльності включаються: цілепокладання, планування, реалізація мети та аналіз результатів, у яких особистість реалізує себе як суб'єкт. Структуру гри як процесу становлять: а) ролі, які виконують суб'єкти взаємодії; б) ігрові дії, як засіб реалізації ролей; в) ігрове використання предметів; г) реальні стосунки між гравцями; д) сюжет – галузь дійсності, що відтворюється у грі. Гра може виступати у різних варіантах: як самостійна технологія; як елемент іншої технології; як метод взаємодії.

У психолого-педагогічній літературі можна зустріти різні найменування ігор, які використовуються у навчальному процесі: пізнавальні, педагогічні, ділові, навчальні, навчально-імітаційні, моделюючі. Однак, зауважимо, що не зважаючи на велику різноманітність ігор, єдиної класифікації навчальних ігор не існує [3].

Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички, знаходяться способи оптимальної взаємодії з сім'ї і школи, тренуються і закріплюються вербальні і невербальні комунікативні вміння. Адже гра, як ніякий інший метод ефективна у створенні умов для саморозкриття, виявлення творчих потенціалів людини, для прояву ширості і відкритості, оскільки утворює соціально-педагогічний зв'язок усіх суб'єктів процесу взаємодії.

Ігрові методи є методами активного навчання. Активне навчання передбачає використання такої системи методів і прийомів, що спрямовані головним чином не

на повідомлення суб'єктам взаємодії готових знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на організацію процесу взаємодії для самостійного одержання знань щодо роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, засвоєння умінь і навичок у процесі активної пізнавальної і практичної діяльності.

Порівняно з традиційними методами, методи активного навчання мають ряд особливостей:

1. «Примусова» активізація мислення учасників процесу.
2. Самостійне творче вироблення рішень батьками, підвищений ступінь мотивації.
3. Постійна взаємодія педагога і батьків з допомогою прямих чи зворотних зв'язків.

Методи активного навчання залежно від формування системи знань, умінь і навичок поділяють на дві групи:

Неімітаційні:

- проблемна лекція;
 - евристична бесіда;
 - пошукова лабораторна робота, частково пошуковий демонстраційний метод;
 - дослідний метод;
 - самостійна робота з навчальною програмою, книгою, дидактичним матеріалом;
 - самостійна робота з книгою;
 - дискусії;
 - проблемний виклад;
 - самостійне розв'язування творчих задач.
- Імітаційні:
- Імітаційні (неігрові та ігрові):
 - аналіз конкретних проблемних ситуацій;
 - розв'язування ситуаційних задач;
 - вправи-дії за інструкціями;
 - виконання індивідуальних завдань.

Враховуючи рівні пізнавальної діяльності суб'єктів взаємодії, можна виділити такі навчальні ігри:

- репродуктивні ігри, які спрямовані на формування знань та умінь, необхідних для роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;
- проблемно-пошукові – узагальнені ігри, які передбачають елементи пошуку, здійснення логічних операцій;
- творчі ігри, які готують до пізнавальної діяльності в процесі виконання завдань.

Оцінюючи ігрові методи в цілому, можна виділити їх переваги порівняно із традиційними формами навчання:

- гра сприяє встановленню відносин співробітництва між сім'єю і школою;
- гра сприяє глибинному засвоєнню і запам'ятовуванню інформації, її творчому сприйняттю, розумінню і використанню;
- гра послаблює рецептивну і підсилює самостійну роботу батьків;
- гра активізує пізнавальну, інтелектуальну і творчу потребу батьків і активізує відповідну ініціативу;

- гра формує комунікативні вміння;
- у грі об'єктивізується оцінка діяльності батьків у роботі з обдарованими дітьми;
- гра надає задоволення процесом взаємодії.

Важливою умовою ефективного використання ігрових методів взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є створення умов для самовираження особистості, що забезпечують розвиток ініціативності, самостійності та творчості.

Таким чином, ігрова методи – прогресивний напрямок у забезпеченні взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Використання ігрових методів сприяє формуванню партнерських взаємовідносин між учителем і батьками обдарованих дітей, а також сприяє демократизації й гуманізації навчального процесу. Під час гри формується свідомо дисципліна, взаємодопомога, постійна готовність батьків включитися до різноманітних видів діяльності, розвиваються елементи творчості та ініціативи.

Список літератури:

1. Абрамова Г.С. Деловые игры. Теория и организация / Г.С. Абрамова, В.А. Степанович – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 239 с.
2. Букатов Б.М. Педагогические тайнства дидактических игр: Учеб.-метод. пособие / Б.М. Букатов. – М., 2003.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Терский В.Н. Игра. Творчество. Жизнь: Организация досуга школьников / В.Н. Терский, О.С. Кель. - Москва : Просвещение, 1966 . – 304 с.
5. Хоменко О.О. Навчальні ділові ігри як засіб формування професійних умінь студентів технікумів і коледжів (на прикладі будівельних спеціальностей): Автореф. дис. канд. пед. наук / О.О. Хоменко. – К., 1994.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри / П.М. Щербань. – К.: Вища школа, 1993. - С. 56-67.

Марія Фляк

кандидат філософських наук,
доцент кафедри соціальної
педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

МОРАЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор розкриває етичність відносин у соціально-педагогічній діяльності. У статті проаналізовано цінності, які формують основні моральні якості соціального педагога.

Ключові слова: моральнісність, етика, совість, чесність, об'єктивність, справедливість, тактовність, терпимість, витримка, самовладання.

Автор показує нравственность отношений в социально-педагогической деятельности. Статья анализирует значения ценностей, формирующих основные нравственные качества социального педагога.

Ключевые слова: нравственность, этика, совесть, честность, справедливость, терпимость, выдержка, самовладание.

The author reveals the ethics of relations in social and pedagogical activities. The article analyzes the values that form the basic moral qualities of a social educator.

Keywords: moral'nisnist', ethics, conscience, honesty, objectivity, fairness, tolerance, tact, stamina, composure.

Соціальні педагоги у своїй щоденній діяльності стикаються з численними етичними проблемами й дилемами, які не визначені правовими нормами, що змушує їх діяти відповідно до своїх моральних знань і переконань. Це актуалізує значення для соціально-педагогічної діяльності етики як науки про мораль, що вивчає закономірності її виникнення, розвитку й функціонування, специфіку та роль у суспільстві, моральні категорії (добро та зло, справедливість і несправедливість, честь, гідність тощо), за допомогою яких формується система моральних цінностей і традицій, теоретично обґрунтовується певна моральнісна поведінка.

Моральний аспект соціально-педагогічної діяльності розкривається через систему моральних цінностей, чеснот і добра в поведінці, що орієнтує на дотримання норм професійної етики. Важлива роль в етиці соціально-педагогічної роботи належить цінностям, які є морально-етичним орієнтиром у прийнятті рішень практичними соціальними педагогами і працівниками. Мова йтиме про цінності які формують основні моральні якості соціального педагога.

Чесність – необхідна якість для соціального педагога. Чесність, уміння фахівця говорити правду необхідні у його роботі з людьми [2, с.136]. Соціальний педагог повинен говорити правду про становище клієнта, про можливість вирішити його проблеми, про ті труднощі, які зустрічаються в роботі, про допущені помилки. Однак чесність повинна проявлятися не тільки на словах – чесним треба бути на ділі.

Соціальний педагог не має права обманювати очікування клієнта, якщо сам дав йому привід до них, зв'язав себе обіцянкою допомогти. Якщо згідно певних об'єктивних причин соціальний педагог не впевнений у бажаному результаті діяльності, він повинен повідомити про свої сумніви клієнтові, щоб не породжувати незбутніх надій і не викликати згодом дорікань у свою адресу. Однак якщо він, продумавши план дій, дав слово клієнтові, то повинен його тримати.

Совість соціального педагога проявляється як почуття моральної відповідальності за свою поведінку, потребу діяти у відповідності зі своїми особистими уявленнями про добро, благо й справедливість і містить у собі як раціональні, так і емоційні компоненти. Совість як якість особистості є індивідуалізованою формою відображення вимог до неї суспільства й професійної групи. Конкретні вимоги совісті відбивають особливості реального становища кожної людини та її неповторну індивідуальність, усе ж сама совість при цьому постає як певне тяжіння до загальнолюдського, універсального; вона наче прокладає для нас туди шлях з точки, в якій ми перебуваємо нині. Власне про совість можливо говорити тільки тоді, коли «вість», що її подає нам наш внутрішній голос, має моральний сенс, коли вона торкається питань добра і зла, обов'язку, відповідальності тощо [3.с.32]. Совість виконує функцію регулятора поведінки, спонукаючи людину до творчих пошуків вирішення й застерігаючи її від формального підходу до виконання моральних і професійних норм. Коли ситуація (сукупність зовнішніх умов стосовно особистості або внутрішніх) виявляється досить складною або нестандартною, совість підказує правильне рішення.

Об'єктивність: соціальний педагог – людина, і повністю виключити людський фактор у його взаєминах із клієнтом неможливо; однак за оцінкою і проблем клієнта і його якостей соціальний педагог повинен дотримуватись об'єктивності, відкинувши власні емоції. В іншому випадку він може, переоцінивши клієнта, вимагати від нього неможливого; недооцінивши його, настроїти клієнта на роботу «із прохолодою», викликати в нього бажання не залежно від особистісного потенціалу вирішити свої проблеми цілком за рахунок зусиль соціального педагога й системи соціального захисту в цілому, що, безумовно, не піде на користь ні самому клієнтові, ні суспільству, ні соціальному педагогу. Об'єктивно повинна оцінюватися необхідність у допомозі групі клієнтів – соціальний педагог не має права недооцінювати або переоцінювати всієї сукупності обставин кожного із клієнтів і приймати рішення про надання безпосередньої допомоги одному на шкоду інтересам іншого без досить вагомих на те підстав.

Справедливість повинна постійно бути присутньою у взаєминах соціального педагога із клієнтами, їх близькими й колегами. Соціальний педагог може мати свої симпатії й антипатії, але вони не мають впливати на якість його роботи з різними клієнтами; якого би почуття клієнт не викликав у соціального педагога, відношення до нього завжди має бути рівним, доброзичливим і уважним, а його проблеми повинні оцінюватися адекватно. Симпатичний клієнт соціальному педагогу або той, що викликає антипатію – це не повинно відбитися на кількості і якості тих благ і послуг, які клієнтові необхідно надати. Справедливість слід проявляти і стосовно колег – кожна дія колеги має одержувати справедливую оцінку, без перебільшення або зменшення його заслуг або недоліків, з врахуванням як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Втілення на практиці принципу справедливості охороняє соціального педагога від відчуження від клієнта і від колективу.

Тактовність – це якість, яка дає можливість соціальному педагогу передбачати всі об'єктивні наслідки своїх вчинків або дій і їхнє суб'єктивне сприйняття клієнтом, колегами й іншими людьми. Тактовність як якість особистості соціального педагога необхідна тому, що його поведінка завжди вимагає одночасного дотримання безлічі моральних вимог, які можуть суперечити один одному. Врахування всіх можливих обставин, що можуть призвести до небажаних наслідків, міра корисності конкретних вчинків і дій фахівця детермінуються професійним тактом соціального педагога, виробленого на основі тактовності як особистісної якості. Уміння вибудувати свої дії таким чином, щоб не поставити мимоволі кого-небудь у неприємне положення, не зачепити самолюбство особистості, не принизити її, досягається шляхом всебічної оцінки суперечливої ситуації, а також тенденцій і динаміки її розвитку. Як якість особистості, тактовність особливо необхідна соціальному педагогу, якому в силу професійної специфіки доводиться мати справу з людьми слабкими, хворими, приниженими, роздратованими, чие самолюбство вже в достатній мірі обумовлено тими обставинами, в яких вони перебувають.

Уважність і спостережливість необхідні соціальному педагогу в його повсякденній практичній діяльності. Працюючи із клієнтом, соціальний педагог зобов'язаний звертати увагу на найменші зміни в його настрої, як позитивні, так і негативні. Хороший фахівець завжди може помітити непевність і коливання клієнта, його розгубленість, пригніченість, нарешті, погане самопочуття або незгоду із запропонованим рішенням, навіть якщо за якихось причин заперечення не висловлене вголос. Спостережливість і уважність соціального педагога дадуть йому в цьому випадку можливість, не витрачаючи часу, довести свою правоту, більш вагомо аргументуючи пропозиції, підбадьорити клієнта, підтримати його. Нарешті, уважність і спостережливість допоможуть соціальному педагогу вловити нещирість клієнта й підштовхнути до перевірки отриманої інформації.

Терпимість – обов'язковий принцип у взаєминах соціального педагога із клієнтом і невід'ємна якість його особистості. Соціальний педагог повинен бути терпимим, якщо прагне досягти згоди зі своїм клієнтом. Терпимість – моральна якість, що характеризує повагу до інтересів, переконань, вірувань інших людей [1, с.54]. Терпимість соціального педагога ґрунтується на стійких навичках приймати людину такою, якою вона є, на визнанні її права бути сама собою, мати власні звички, погляди, переконання, вести той спосіб життя, що вона вважає за доцільним, якщо це не має характеру кримінально карної або іншої соціально небезпечної діяльності. Терпимість не означає, схвалення соціальним педагогом тих негативних ідей або дій клієнта, які можуть вплинути на його життєдіяльність, його найближче оточення або суспільство в цілому.

Витримка й самовладання є якостями особистості соціального педагога, без яких його професійна діяльність неможлива. Зіштовхуючись у своїй діяльності із клієнтами, що перебувають у важкій життєвій ситуації, соціальний педагог завжди повинен враховувати емоційний стан таких індивідів. Навіть якщо клієнт роздратований і дозволяє собі виплеснути негативні емоції на соціального педагога, то соціальний педагог не має права відповісти тим же. Більше того, він не повинен втрачати самовладання – в іншому випадку, піддавшись власним емоціям, він не почує того, що говорить клієнт, не зможе сприйняти інформацію й правильно оцінити її. У ви-

падку, коли соціальний педагог спілкується із клієнтом, що має порушення психіки або функцій органів чуттів, витримка й самовладання йому також необхідні, оскільки в інтересах справи варто налагодити контакт навіть із таким клієнтом, одержати від нього відомості, надати інформацію в доступній формі і домогтися її засвоєння.

Таким чином, моральнісна поведінка соціального педагога визначається певними моральнісними й щиросердечними якостями його особистості. Професійна етика окреслює професійні межі діяльності соціального педагога, сприяє усвідомленню того, що дозволено і чого не можна робити при виконанні своїх службових обов'язків. Запорукою функціонування та її дотримання є наявність у соціального педагога таких моральних якостей, як гуманістичні установки, альтруїзм, особиста відповідальність, високий рівень інтелекту, емоційна врівноваженість, тактовність, порядність, відчуття справедливості, почуття власної гідності, високий рівень особистої культури та ін.

Використана література

1. Лукас Д., Васильченко О. Етичні принципи і цінності соціальної роботи // Соціальна робота в Україні: перші кроки / За ред. В. І. Полтавця. – К.:КМ Академія, 2000. 213с.
2. Малахов В. А. Етика: навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996.- С.23-46.
3. Формування духовно і морально зрілої особистості у процесі викладання гуманітарних дисциплін. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Львів, 2005. 342с.

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ
З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ
У ТЕРИТОРІАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Ключові слова: територіальний центр соціального обслуговування, молодь з розумовою відсталістю, соціально-побутова адаптація молоді з розумовою відсталістю, організація волонтерської роботи.

Keywords: territorial center of social services, youth with intellectual disabilities, social adaptation of youth with intellectual development disorder, volunteer work organization.

Реформування в системах освіти та соціального захисту населення в Україні потребує перегляду та привернення уваги до проблем молоді з особливими потребами, зокрема молоді з розумовою відсталістю. Сучасний темп життя, прискорений науково-технічний розвиток вимагають від людей все більшої життєвої компетентності. Н.А. Бастун [1] та інші дослідники зауважують, що інтелектуальний адаптаційний мінімум для самостійного проживання останнім часом значно зріс і проблемою стала навіть соціальна адаптація осіб з так званим субнормальним розумовим рівнем. Втім, якщо йдеться про дітей з вадами розумового розвитку, то вони ще отримують спеціальні (особливі) освітні послуги та допомогу у соціалізації у процесі навчання, у той час як молодь з розумовою відсталістю, досягнувши певного віку (зазвичай 18-20 років), виключається з системи освіти та, разом з тим, втрачає необхідну допомогу та підтримку щодо подальшої соціалізації.

Розглядаючи питання соціалізації підлітків та молоді з розумовою відсталістю, Н. Бастун, К. Журавель [1] звертають увагу на неузгодженість чинного законодавства та підзаконних актів України з потребами цивілізованого суспільства щодо проблем інвалідності, на проблему наявності у нашій країні такого поняття як «ненаучуваність». В.М. Синьов розглядає проблеми освітніх та корекційно-реабілітаційних умов для соціалізації осіб з різними рівнями розумової відсталості [2]. Зважаючи, що у рамках нашого дослідження йдеться про молодь, яка вже позбавлена можливості отримувати систематичні освітні послуги, спробуємо обґрунтувати саме корекційно-реабілітаційні умови та висвітлити особливості соціалізації даної категорії в територіальному центрі соціального обслуговування.

Під соціалізацією молоді з розумовою відсталістю розуміємо складний процес взаємодії людини із соціальним середовищем, внаслідок якого формуються її якості як суб'єкта суспільних відносин. Однією з головних передумов соціалізації є пристосування, адаптація молоді з розумовою відсталістю до соціальної реальності та соціального середовища до потреб/вимог молоді. Соціалізація молоді забезпечує їй максимально незалежне життя та суттєво підвищує його якість.

Взагалі, соціалізація відбувається як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим зусиллям фахівців. У випадках, коли йдеться про людину з розумовою відсталістю, цілеспрямованість зусиль фахівців стає вирішальною у процесі позитивної соціалізації.

Специфіка соціалізації молоді з розумовою відсталістю вивчалася на базі Запорізького міського територіального центру соціального обслуговування, зокрема, у Комунарському відділенні соціально-побутової адаптації інвалідів з розумовою відсталістю. Клієнти відділення – молодь, віком від 18 до 35 років, відвідує заклад щоденно (групи денного перебування), або за графіком, декілька разів на тиждень. Загальна кількість – 63 особи. Близько 80% відвідувачів мають порушення розумового розвитку, ускладнені іншими патологіями (синдром Дауна, аутичні розлади, сенсорні вади, дитячий церебральний параліч тощо). Серед напрямків діяльності провідне місце посідає саме соціально-педагогічний, а загальною метою роботи відділення є допомога клієнтам у соціалізації. Головним завданням на різних етапах роботи є не досягнення певного рівня соціалізованості, а досягнення максимально можливої реабілітації та адаптації до практичного життя в оточуючому середовищі.

Розвиток необхідних вмінь та навичок, які підвищують рівень соціалізованості молоді з розумовою відсталістю, забезпечується сукупністю соціально-педагогічних умов і складається з наступних блоків:

1. Щоденні спеціалізовані заняття, мета й зміст яких визначається потребами конкретних клієнтів («Догляд за житлом», «Техніка безпеки вдома», «Особиста гігієна», «Культура харчування», «Правила дорожнього руху» тощо) по типу шкільних занять, які зазвичай проводяться у спеціальних освітніх закладах. Передбачається використання таких методів як розповідь, бесіда, практичні вправи, екскурсії. Використовуються різноманітні наочні засоби та моделювання життєвих ситуацій, які проводяться на етапі закріплення матеріалу. Особливістю моделювання життєвих ситуацій на заняттях є те, що у ньому приймають участь самі клієнти. Тобто, моделюючи ситуацію «Покупка хлібу у магазині», відвідувачі самі будують прилавок, виготовляють з підручного матеріалу хліб, гроші тощо. На початку та на завершення кожної теми передбачається проведення екскурсій (для знайомства та набуття практичного досвіду використання сформованих навичок – у магазині, бібліотеці тощо).

2. Організація волонтерської роботи (спільні заняття з соціально-побутової адаптації; творчі заняття, майстер-класи; екскурсії міським транспортом; супровід у місця регулярного відвідування: магазини, поліклініки тощо). Передбачається залучення волонтерів з числа студентів вищих навчальних закладів – майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів; учнів довколишніх шкіл та ПТУ; волонтерів з громадських організацій. Спільна діяльність волонтерів та клієнтів відділення сама по собі стає фактором соціалізації останніх та сприяє інтеграції молоді з розумовою відсталістю в соціум. Особливою популярністю серед клієнтів відділення користуються майстер-класи з виготовлення різноманітних виробів та супровід у місця регулярного відвідування. Супровід волонтера надає людині з розумовою відсталістю впевненості, позбавляє від страху стати об'єктом глузувань тощо.

3. Розвиток трудових та творчих навичок: виготовлення нескладних виробів з тканини, парафіну, воску, паперу, робота на присадибних ділянках тощо. Забезпечується розвиток крупної та дрібної моторики, а також творча та трудова саморе-

алізація особистості. Спеціалісти відділення та волонтери організують регулярні та разові заняття для спільної творчості. Акцент ставиться на тому, що клієнта не навчають цілеспрямовано якомусь виду образотворчого мистецтва чи рукоділля, а відшукують те, що людина може робити найкраще і обмінюється досвідом. Так, у відділенні декілька дівчат добре вишивають, і, за допомогою спеціаліста, проводять власні майстер-класи. У процесі занять у кожного клієнта виявляється явний чи прихований талант (здібності), яким потім пропонується поділитися з іншими. Це суттєво змінює ролі – з підопічного клієнта стає головною діючою особою певного процесу, що позитивно впливає на його адаптацію і соціалізацію.

Робота на присадибних ділянках традиційно є діяльністю, яка сприяє всебічному розвитку людини з особливими потребами. Позитивно впливає, в першу чергу – відносна нескладність, а, відповідно, й доступність такої роботи; по-друге – спілкування з природою сприяє розвитку духовності, екологічної культури, естетичному вихованню. Результати праці (вироснені рослини, красиво оформлені ділянки) є значимими як для вихованців так і для інших людей.

4. Організація взаємодії молоді з розумовою відсталістю з людьми похилого віку, які також є клієнтами даного відділення (у відділенні працює клуб спілкування для осіб похилого віку). За допомогою спеціалістів було впроваджено спочатку спільні свята, а пізніше і регулярні зустрічі (за бажанням обох сторін), на яких люди похилого віку навчають молодь певним навичкам щодо приготування їжі, догляду за собою, рукоділля тощо. В свою чергу, молоді люди з обмеженими можливостями діляться своїми успіхами у різних видах творчості, демонструють навички накривання столу для чаювання, знайомлять людей похилого віку з нескладними маніпуляціями на комп'ютері, допомагають у побуті, вчать поводитись ввічливо, розважають пенсіонерів вивченими піснями та віршами.

5. Робота з родинним оточенням (консультування, інформування, організація тренінгових занять). Окрім традиційних консультацій, батькам пропонується проект «Батьківська школа», який передбачає лекційну та тренінгову роботу, спрямовану на розвиток в учасників навичок спілкування з особливою дитиною, правової культури, стабілізацію власного емоційного стану, допомогу у питаннях реабілітації дорослої дитини. Батьківська школа працює один раз на місяць, протягом 1 – 2 годин. Після кожної зустрічі батькам надаються пам'ятки, інформаційні матеріали та рекомендується додаткова література чи інші джерела інформації з розглянутої теми.

6. Робота з близьким соціальним оточенням відділення (найближчі школи, бібліотека, магазини). Співробітниками розповсюджується інформація про особливості клієнтів відділення, починаючи з сусідніх будинків (зокрема, роз'яснювальна робота з підлітками), закінчуючи зустрічами/лекціями з педколективом та учнями прилеглих шкіл. Завдяки проведенню такого роду роботи серед місцевого населення, клієнти відділення практично позбавлені можливості бути ображеними, висміяними, або стати об'єктом знущань.

Таким чином, специфіка соціалізації молоді з розумовою відсталістю в умовах територіального центру соціального обслуговування полягає у створенні сприятливого психолого-педагогічного і соціального середовища із залученням волонтерів, організації спеціальних занять з моделюванням різних життєвих ситуацій, розвитку трудових та творчих навичок, організації взаємодії молоді з

особливими потребами з людьми похилого віку у межах відділення, співпраці з родинним та соціальним оточенням.

Успішність соціалізації молоді з розумовою відсталістю забезпечується органічним поєднанням фахової та волонтерської роботи. Перспективним напрямком у подальших дослідженнях є визначення чітких критеріїв успішності соціалізації молоді з розумовою відсталістю, зокрема, у територіальних центрах соціального обслуговування та обґрунтування й розробка програм соціалізації відповідно до нозологій та віку клієнтів соціальних служб.

Література

1. Бастун Н.А. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьогоденні реалії та перспективи / Бастун Н.А., Журавель К.С., Куценко Т.О. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2004.- 448 с.
2. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 2. Навчання і виховання дітей [Електронний ресурс] / В.М. Синьов. – Підручник. — Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — 186 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/1169512/>
3. Кравченко Р.І. Соціальна реабілітація інвалідів з розумовою відсталістю: соціально-побутовий патронаж [Електронний ресурс] / Р.І. Кравченко. – Київ: Март, 2007. — 132 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/1192525/>



Oksana Bobak

social pedagogy and special education department
Drohobych Ivan Franko Pedagogical University

THE ROLE OF FAMILIES IN THE SOCIAL FORMATION OF PERSON WITH DISABILITIES

The problem of social protection of people with special needs as well as the questions of foreign and national experience in the work with such people is revealed in the article. The forms of social adaptation and rehabilitation of children and youth with special needs are analyzed. The problem of health care, rehabilitation and social protection of people with special needs is exposed.

Problem statement. At the present stage of development of Ukrainian society the problem of health care, rehabilitation and social protection of persons with disabilities is one of the most important areas of research. The level of cultural and spiritual development of society is determined by the attitude towards the most vulnerable populations in need of social protection and support. Among them we can single out a category of people – disabled, who find themselves in the most difficult situation.

The problem of social protection of disabled people was one of those that were on time during Ukrainian independence. Many positive steps were made towards solving the important issues of social protection of disabled persons, nevertheless required significant changes and additions.

Analysis of recent publications and research. The problem of the social formation of persons with disabilities is the subject of numerous scientific studies that have revealed in the research of domestic and foreign experience. The problem of resettlement and children rehabilitation with disabilities is represented in the works of Bastun N., Bondarenko G., Zverev, I., Ivanova I., Capska A., Zuckerman J., Shcherbakova K. and others. The authors noted that the ways of modern strategies for tackling problems of children and young people with functional limitations required the study of real conditions of their socialization.

The problem of social protection of disabled persons is also widely discussed at the legislative level: in the international documents, in the Cabinet Ministers laws relating to social security. Among them: The Law of Ukraine “The basis of social protection of invalids in Ukraine”, “The state social assistance to disabled from childhood and disabled children”

The main content of the article. The family, which brings up a disabled child and a child with disabilities was quite another before the birth of such child or to the moment when she was diagnosed. Now all life, all emotions, all thoughts of family members are associated with the child, his state of health, his general development. Such a family is one of the socially vulnerable families and requires great attention and care from the state. In Ukraine, children who belong to the social security system is divided into four sections:

The first profile – for children with preserved cognitive abilities, but with physical disabilities.

The second profile – for children and young people who are able to learn practical principles letters, can do accounts and labor skills. They are separately for girls and boys. In fact, these institutions work as special schools, but their graduates receive no certificate of education but a promotion to the psycho-neurological boarding school for adults. The best of them are sent to shelters for their elderly, where they live as wards and operating as a working staff. Their parents can take them to home. Typically they will become young, socially adapted people.

The third profile are designed for children who require constant care. They also separate – for girls and boys, after coming of 18 age they enter neuropsychiatric boarding.

The fourth profile – for children who have failure of mental and physical development. There is no division by gender. The number of children in boarding schools from 50 to 300, more often – 100-200. Such boarding mostly located far from major cities. Thus, today many institutions implement the following courses for children with mild and moderate mental retardation: “Self-service”, “Cooking,” “Types of behavior in difficult situations”, “Out in the city.”

Extracurricular activities at the rate “Behavior in difficult situations,” involve the development of following skills: planning the working day, week, making stereotypes of behavior in typical everyday situations (out of the house, the ability to dress according to weather, returning home, the ability to return home, preparation and conduct on family holidays, the procedures and actions in the morning, organizing the day off, preparing to sleep, behavior on the street, crossing streets, use of public transport), recognition of most common diseases symptoms, mastering methods of disease prevention and compliance with healthy lifestyle (regular of morning exercises, proper nutrition, adherence to the NPT regime, adequate treatment of addictions, etc.) as well as acquiring skills groups associated with sexual problems (hygiene, prevention pregnancy and sexual disease, acquiring positive stereotypes of sexual behavior), communication skills with strangers (familiarity, giving up dating, recognizing hazards, safety precautions in dealing with strangers), safety skills using household equipment, household tools, skills, fire security, recognition, and develop skills to prevent risk behavior and criminal situations.

Working in the course “Cooking” includes developing such skills: proper use of sharp tools in the kitchen, turning off electrical and gas equipment, safe use of kitchen equipment during cooking (especially with hot objects and substances), the ability to prepare vegetables fruit, bread slice, open the bank cans, cooking simple salads, tea, the simplest dishes – for individual

program, table setting, cleaning after meals, washing dishes, sweeping floors, keeping order in the kitchen (the correct location of equipment and utensils after use) skills of choice and purchase of products, the calculation for 1-2 types of products, overall budget planning. Working at the rate of "Self-service" involves the development of children such skills as taking care of your body (washing, cleaning the shower, washing in the bath)

Working within the course "Units" includes developing these skills: orientation in time (understanding the concepts of "yesterday" "today", "tomorrow", the definition of day of the week on the calendar, determination the month and year on the calendar, determination past year before the next months and months of determination of all seasons), the orientation of the clock (timing to within hours, to minutes, using a clock, calling time), planning your day using a diary, calendar, understanding and correct use of prepositions place (in, on, under, above) and prepositions and adverbs direction (up, up, down, right, left), account numbers and reading items within 10 to 100, to 1000.

Nature of disabled child differs from specific pathological condition in a different psychological and spiritual atmosphere of the family. This fact is manifested in features of family life, lifestyle, relationships with parents and relatives of the child. Therefore it is important to classify the family, depending on the nature of the disease and pathological condition of the child, including some families with healthy children:

- 1) with impaired hearing and speech (deaf, those, those who lost hearing);
- 2) visually impaired (blind and with eyes problem);
- 3) violation of intellectual development (mentally retarded or children with mental retardation);
- 4) disorders with musculature system;
- 5) with complex retarded psychophysical development (blind and mentally retarded, deaf and mentally retarded, cerebral palsy with mental retardation and others).
- 6) with chronic physical illness;
- 7) with neuropsychiatric disease [1]

Family where the child with hearing impaired is faces big problems – contact with child, especially when parents and children normal hearing and speech. Deaf child from birth is almost devoid of contacts with social environment and therefore can't fully meet their basic social needs. It leads to the fact that the child is removed from them, locked in itself, refuses to communicate. Unable to express their desire clearly, the child begins to get nervous. Lack of normal conditions for the development of the child in the family leads to nervous disorders. Brought up in families, deaf children more often communicates with his mother, who is the intermediary person between it and other people.

This situation is completely depend on mother, forcing her to guess at the same time and satisfy all their desires. From time to time the child may become aggressive. Often such children are not able to evaluate properly their actions or behavior. In the case of improper upbringing of blind children they contribute to the future formation of pathological character traits.

In addition to own sensory deprivation it contributes much to educational neglecting and emotional deprivation that arise in families as a result of the negative position of parents [2].

The family that has a child with intellectual disabilities faces the problems which don't arise primarily and through false methods of handling it. If parents are ashamed of

their child, they will hard love her so that the child felt calm and safe. Parents may insist on treatments that make nervous their child. Constant pressure on the child may make her irritable, stubborn and even aggressive. Special observations of children who are educated by parents without higher education develop most often better, achieve greater results, because parents do not demand a lot from them, and are satisfied with their minor success. Such a child needs toys that she likes, communicating with children, with whom it along. At school the child should feel progress in the development, to find its own place among peers. This family needs legal protection.

Families with such children suffer from social isolation and are silent about their problems, not running with the child "on people" care about their own image, especially if the child's parents or relatives have a high social status.

In families where the child is sick on epilepsy, each subsequent attack causes parents a sense of despair, grief is seen as a tragic and defining moment in the life of a child. Violation of basic rules of treatment of a child can provide two extreme types of reaction. Where is constantly stressed on the disease it is always forbidden to do anything themselves, children are closed, thoughtful, suspicious, shy. Some of them are being blackmailed of their disease, others become aggressive and disobedient [1].

Parents whose child has some violation of the musculature system, face the problems of child self movement and mobility access to the objects of the social environment. Typically, children with disabilities remain isolated from their peers due to their transfer to anyone, to move into the street to another place. Complex social problems arise in families where the child has problems with central nervous system.

On the one hand, the child gets tired very quickly, on the other – may be ambitious, capricious, whining. Their mental processes are slowed.

Parents act differently in situations involving child-rearing with physical and mental capabilities. Some of them don't take care of inability of the child in many types of life. In such families the child feels in danger, both physical and emotional. Other parents feel helpless, frustrated with wasted time.

Sometimes parents become reconciled with a disability. These children are in deep emotional danger, suffering mental disorders. [1]. Despite the difficult living conditions and health of their child, most parents inherent positive and optimistic perception of the future. When asked how they see the future of her own child, the parents respond that it is bright, kind, decent man, a child will be healthy, the child will work, will be independent, the child comes out of this situation and be happy, the child will be a full citizen country and a member of society is much better than our past; secured, the child will maintain faith in God it will be a good person, would be more humane future, try to be optimistic, the child will live in a shared house with the same as it is. It should be noted that parents of children with limited mental abilities say that their child will die if something happens with parents, will live, how much will have to live [4].

The main condition under which a child grows up happy and sociable is the attitude of parents and immediate circle. An important factor that contributes to understanding of healthy people and people with special needs may be their common training at different levels of the educational process, including in high school. This will promote more successful adaptation of people with disabilities to social reality.

Undoubtedly, to solve both these problems is impossible, but to reduce their pressure on the life and fate of children with special needs is possible. Social work with people who have functional limitations due to model (or models) of disability, which operates in any state and determines the strategy and tactics of this work.

Medical model focuses on the pathologies under which it differs from other “normal” people. We can say that the medical approach to disabled people makes certain demands of patients hospitalized in the passive. .

Model of functional deficiency describes as inability to perform functions compared with healthy people. UN Assembly declared the “invalid” is someone who can not independently provide completely or partially needs of normal personal or social life because of defects of physical or mental health.

That is why the most important components of rehabilitation of children of special correctional institutions are:

- * Early social adaptation;
- * Development of a child with a maximum use of its recreational potential and compensatory abilities;
- * Development of a child by training in communication skills;
- * Integration into society on the rights of full members;
- * Correction of intellectual and cognitive-emotional processes.

Literatura

1. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів.— К.: Логос, 2000.
2. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. Збірник теоретичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді / Упорядник –Зверева І.Д. [та ін.] К.; А.Л.Д., 1995.
3. Виховання в сім’ї дітей з особливими потребами / Упорядник І.Б.Іванова.— К.: УДЦ ССМ, 1998.
4. Щокін Г. Концепція соціального розвитку: висновки для України. – К.: МАУП, 2002.

Руденченко А.А.

кандидат педагогических наук

(теория и методика трудового обучения)

доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна

Института искусств Киевского университета

имени Бориса Гринченко

доцент

член Союза дизайнеров Украины

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ В ЭТНОДИЗАЙНЕ

В статье обосновывается приоритетность технологий проектирования в условиях развитого информационного общества услуг. Сформулированы новые принципы отбора содержания современного технологического образования учащихся – этнодизайну.

Ключевые слова: технологический детерминизм, технологии проектирования, мастерство формообразования, этнодизайн.

This article is based on priority of the design technologies in advanced information society services. The new principles for the selection of students' modern technological education are formulated.

Keywords: technological determinism, technology design, craftsmanship, machining, etnodizayn.

Образование нового столетия ориентирует учебный процесс не только на познание и преобразование внешней среды, но и на проектирование новой реальности с помощью этнодизайну, в которой красота и целесообразность составляют гармоническое единство, синтез образовательно-культурный, обеспечивающий культурное самовыражение множественного интеллекта каждой отдельно взятой личности учащегося. Этнодизайн может и должно стать не только методом конструктивного взаимодействия личности с предметной средой, но также новой перспективной формой взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса в технологическом образовании.

Человек, с одной стороны, и окружающая среда, с другой стороны, пребывают в состоянии взаимной детерминации. Человек «опредмечивает» свои потребности благодаря технологической детерминации, определяемой экономическими эпохами. Экономические эпохи различаются не тем, что производится, а тем, как производится, какими техническими средствами труда владеет общество.

Техника занимает промежуточное положение между человеком и природой. Являясь веществом природы, технические средства являются одновременно продолжением функционирующих человеческих органов. Человек проектирует и постепенно передает технике такие функции, которые «вызывают коренное изменение в технологическом способе соединения человека и техники» [1]. Под воздействием новых технических проектов в значительной мере преобразуется не только материальная сфера производства, но и системы образования, искусства, культуры, быта. Приме-

ром тому являются новообразующаяся мультимедийная педагогика, имитационный метод обучения учащихся различным технологиям профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники. В качестве примера служат также дидактические системы технологического образования прошлого, где нами выделен компонент проектирования, который исследователи традиционно не замечали [2].

Во всех системах, кроме последней, разрабатываемой нами, учащийся попадал под воздействие техники, машина доминировала над работником. Ученик был в роли исполнителя, придатка к техническим средствам. Таковым он является и сейчас. В результате проведенного исследования в одном из технических вузов выяснилось, что будущие технические специалисты имеют высокий уровень внушаемости и очень слабые ассоциативные связи понятия «творчество» со своей будущей профессией.

Ретроспектива развития технологий свидетельствует о том, что уровнями техники производства, отраслевого и профессионального разделения труда определялись особенности развития доиндустриального (аграрного), индустриального (технократического) и постиндустриального (технотронного) обществ. В зависимости от уровней развития техники (технологического детерминизма) преобладают либо первичная сфера экономической деятельности – сельское хозяйство с господствующим сословием жрецов (священников и военнослужащих), либо вторичная сфера промышленных корпораций с господствующим сословием вайшьев (предпринимателей, бизнесменов), либо третичная сфера услуг, где ведущую роль приобретают наука, искусство и образование, а господствующим сословием являются брахманы (проектировщики), т.е. ученые, служители искусства и другие профильные специалисты, способным к антиципации, прогнозированию и проектированию: философы, архитекторы, дизайнеры, изобретатели, экстрасенсы, политические лидеры.

Технотронное общество – это концепция современной западной социологии и социальной философии, основанная на принципе технологического детерминизма. Согласно данной концепции, технотронное общество является принципиально новой стадией развития общества, основанной на применении высоких, прежде всего информационных, технологий. Характерными чертами технотронного общества являются: 1) переход от технологий изготовления предметов, преобразования и использования материальных, природных ресурсов к технологиям производства, распространения и использования информации; 2) изменение целей и структуры экономической деятельности, переход от материального производства к производству услуг; 3) преобразование системы политической жизни; 4) изменение ориентиров повседневной жизни людей. Характер возникающих в технотронном обществе экономических, социально-политических отношений и структур повседневности может сильно варьироваться в концепциях разных авторов (Д. Белл, Г. Кан, О. Тофлер, З. Бжезинский, Ж. Фурастье, Я. Масуда). Объективными основаниями теории технотронного общества являются: 1) возникновение и распространение новых, прежде всего информационных, технологий; 2) глобализация технической системы, возникновение единой мировой технологической цепочки и единого информационного пространства.

Какие технические средства будут созданы правящей элитой проектировщиков можно только предугадывать с учетом таких ретроаналогов как жезлы прави-

телей на египетских фресках, посох Моисея или Ковчег Завета. Такие технические средства современные ученые рассматривают как психотронные. В то же время следует отметить, что человек, способный к проектированию в этнодизайне (предвидению, прогнозированию), не будет попадать под безоговорочное влияние технических средств технотронного общества.

В условиях первичной и вторичной сфер экономической деятельности традиционно специфическим предметом технологий было мастерство – совершенство предметно-манипуляционных действий одаренных студентов в процессе предметно-преобразовательной деятельности, определяющее эстетическое и функциональное совершенство общественно полезных продуктов учебного труда. Но в условиях технологического детерминизма третичной сферы услуг, на наш взгляд, доминанта должна принадлежать технологиям проектирования новых объектов, предметов и средств труда с этнической составляющей, которые быстро меняются в зависимости от потребностей заказчиков услуг. Мы предлагаем усовершенствовать понятие «мастерство предметно-преобразовательной деятельности» потому, что оно определялось потребностями индустриального общества. В условиях информационного общества более предпочтительным является понятие «мастерство этноформообразования».

Технологическое образование информационного общества является системой интеллектуальных содержаний, ориентированных на перспективу – предвосхищение будущих благоприятных условий для развития новых продуктивных сил и общественных отношений.

Эффективной организационной формой реализации системы интеллектуальных содержаний является проект, а ожидаемым результатом проектирования – продуктивные ассоциации «множественного интеллекта», т.е. временные нервные связи (рефлексы) между локально и функционально независимыми группами специфических нейронов в коре головного мозга. Множественность и быстрота таких ассоциативных связей между нейронами-носителями вербальной, сенсорной и структурной (вещественной) информации являются критериями эффективности проектных идей, внедряющихся в технологические процессы с помощью современных плоттеров и других технических средств с программированным управлением.

Экономика знаний определяется экономией творческого мышления, затратой интеллектуальных усилий на создание продуктивных ассоциаций. Следовательно, в технологическом образовании информационного общества приоритетным компонентом содержания должен являться этнический опыт.

Мастерство формообразования характерно для архитектурных видов творчества: архитектуры, этнодизайна. Лексические значения понятий «архитектоника», «пластическая выразительность» сформулированы в словаре по эстетике [5]. Ахитектоника – это выражение в художественной форме пластической конструкции предмета (в материально-художественных образах архитектуры, прикладного искусства и дизайна); это гармоничное соединение частей в целое в архитектуре, размерность создания художественного произведения в искусстве, включая музыку и литературу. Это также общая картина геологического строения земной коры или ее частей в геологии. Универсальным средством художественного выражения архитектуроники является пластика – строение материального тела (природного или искусственного),

доступное для непосредственного живого созерцания. Благодаря пластике в форме предмета проявляются его содержательные качества. Таким образом, архитектоника и пластика являются основой классификации предметной среды за объектами технологий и проектирования.

По мнению украинского психолога Костюка, жить в согласии с природой – это значит работать в «согласии со своей природой, в соответствии со своими способностями и наклонностями». Природа каждого человека создает предпосылки для того, чтобы он мог стать счастливым. Надо познать эту природу и использовать те возможности, которые она создает каждому человеку» [8, 49].

Сущность этнодизайна становится понятной из формулировки понятия «этнос» историком, географом и этнологом Л. Гумильвым. Этнос – естественно сложившийся в определенном ландшафте коллектив людей с оригинальным стереотипом поведения, существующий как энергетическая система (структура), противопоставляет себя всем другим таким же коллективам выходящие из ощущения комплементарности.

Можно назвать небольшое количество имен, творческое кредо которых вошло в рамки определения дефиниций этнодизайну, это Л. Корницкая, А. Бровченко, С. Мигаль, Р. Силко, В. Крыжановский. Авторы сошлись на том, что слово «этнодизайн» образуется сочетанием двух слов – «этнический» и «дизайн». В свою очередь в словаре иностранных слов мы находим определение: этнический (народный) – такой, что принадлежит какому-то народу, его культуре, традициям [9], и «дизайн» определяется как комплексная научно-практическая деятельность по формированию гармоничной, эстетично полноценной среды жизнедеятельности человека и разработки объектов материальной культуры. В.Даниленко определяет дизайн как форму учебно-познавательной активности, заключающееся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, а также обеспечивает единство и преемственность различных сторон процесса обучения и является средством развития личности субъекта обучения. При этом он подчеркивает, что проектная деятельность выступает как дидактическая единица процесса обучения. Итак, понятие «дизайн» рассматривается в трех значениях, как : замысел, метод и деятельность, в том числе и учебная.

Этнодизайн, по мнению Л. Корницкой , – «это проектная деятельность по созданию современных форм материальной среды с использованием традиционных элементов культуры определенного этноса. Этнический дизайн соответствует смысловым и эстетическим характеристикам конкретной этнокультуры, использует национальный колорит, характерный для традиций того или иного народа» [9, 56]. В свою очередь Станислав Мигаль трактует этнический дизайн, как художественную течения, возникшее как альтернатива технократизма современной жизни и обусловлена стремлением сохранить самобытность народной культуры.

Мы соглашаемся, с А.Бровченко, который в своем исследовании этнодизайн называет, как одно из направлений современного искусства, стал культурным феноменом общественной жизни XX века и не теряет своей актуальности и в начале третьего тысячелетия [7]. В Украине становления этнодизайна происходило еще в начале XX в. благодаря взаимодействию профессиональных дизайнеров и народных мастеров.

Этнодизайн, по мнению А. Бровченка – «это трансформация элементов национальной культуры, в частности декоративно-прикладного искусства (форм, орнаментов, колористики, традиционных техник и т.п.) в современные промышленные изделия» [7, 67] .

В то же время кандидат архитектуры А. Крыжановский дает более широкое определение дефиниции этнодизайна. «Этнодизайн – это комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, которая интегрирует в себе естественные, технические, гуманитарные знания, инженерное мышление и направлена на формирование и промышленное совершенствования предметного окружения человека с высоким семиотический статусом во всех без исключения сферах жизнедеятельности в определенных этнических традициях» [4] .

Существует внутренняя логика между видами формообразования в этнодизайне: пластикой рельефа и климатом природной среды определяется пластика анатомического строения тела человека данной местности, а пластикой тела – региональные особенности формы и декора национальных костюмов. Строй национального костюма имеет некоторую аналогию с архитектурными сооружениями, а строительные конструкции архитектурных сооружений отражаются на формообразовании конструкций технических объектов. В свою очередь, технические конструкции связаны с графическими логотипами и другими видами графического дизайна. Таким образом, формообразование требует учета принципов экологичности и энвайронментальности (учета особенностей среды формообразования).

Этнодизайн нельзя полностью отождествлять с изобразительным искусством: живописью, графикой, скульптурой. Но с технологиями этнодизайн имеют непосредственную связь. Этнодизайн объединяют технологии с искусством, они всегда утилитарно-художественные. Значение этнодизайну, художественно-промышленному искусству придавал А.В. Луначарский, который лично основал и редактировал журнал «Художественный труд» в начале 20-х годов XX столетия. Предлагаем некоторые положения из его вступительных статей, которые он помещал в журнале «Художественный труд»:

«Для нового искусства – современного и понятного массам – нужны математически строгие, лаконически ясные художественные формы. Эти руководящие начала должны войти и в работу художника над предметами художественной промышленности – с добавлением к ним, однако, некоего «технического свойства», без которого прикладное искусство было бы несовершенным. Я говорю о сознательном учете тех специфических целей при создании предметов обихода, которые необходимо иметь в виду для выработки типической формы предмета массового производства: это, прежде всего, схематическая форма и конструкция, направленные к удовлетворению служебного назначения вещи, к удобству при ее использовании, а также к достаточной простоте работы при массовом ее производстве».

«Фабрики и заводы, являющие собой неоспоримое культурное благо, должны быть приняты художником, как желанная новая почва для новых посевов и новых культур; их преимущества и положительные стороны, заключающиеся в массовом производстве и некоторых особенностях «технического свойства», должны быть использованы в сторону насаждения художественных идей и принципов в широких массах, в повседневной жизни. Но **не жизнь должна быть механизирована и ме-**

ханизирована, а машина и механика должны быть одухотворены художником и оплодотворены идеями искусства. Приспособленность современного художника и человека к общим социальным условиям нового времени, достижениям культуры и техники и является настоящим залогом к выявлению стиля форм нашего времени; этот стиль выявляется сам собой, свободно, – **на основе союза искусства, науки и техники**. Совершенно правильная идея «Трудовой школы», с детства готовящей детей к такому гармоническому союзу в жизни».

Этнодизайн должен полноценно включаться в содержание технологического образования учащихся общеобразовательных и профессиональных учебных заведений с учетом современных потребностей информационного общества услуг.

Одной из перспективных технологий является OOD (objekt-oriented-design) объектно-ориентированное проектирование Г.Буча [6]. Сформулированные им понятия «объектно ориентированное программирование», «объектно-ориентированное проектирование», «объектно-ориентированные технологии» позволяют сблизить ИКТ и производственные технологии посредством когнитивной эргономики. Все эргономические разработки, по мнению Г. Буча, следует начинать из уже функционирующей простой системы.

Итак, целью обучения технологий в информационном обществе является формирование информационной, проектной, технологической компетентностей учащихся, готовности к предпринимательству и культурному самовыражению, учебному проектированию, что проявляется в конструктивных умениях по обработке материалов и результатах продуктивной творческой деятельности учащихся на основе этнических особенностей.

Приоритетные задачи современного технологического образования в высших учебных заведениях:

1. Культурная самореализация в процессе продуктивной творческой деятельности с этнической составляющей.

2. Использование информационно-коммуникативных технологий в учебном проектировании.

3. Ознакомление с ретротехникой, современной техникой и перспективами развития технических средств будущего.

4. Организация деятельности по учебному проектированию и опытничеству, овладение при этом как техническим, так и этнодизайнерским, художественным проектированием с этнической составляющей.

5. Обеспечение профессиональной ориентации на рынке труда.

6. Формирование положительного отношения к производственным технологиям и технологиям проектирования: эргономике, этнодизайну, эргодизайну, экодизайну.

7. Участие в лично-ценностных видах этнодизайна.

8. Самооценка и самодиагностика личностной проектной, технологической или информационной компетентности.

Поставленные цели и задачи технологий проектирования могут быть решены при помощи этнодизайна, но не коммерческого, а этнического и экологического содержания, в условиях профессиональной подготовки.

Осознанию своей будущей профессии как творческой способствует включение в отечественные классификаторы профессий трех взаимосвязанных

кодов, обозначающих уровни подготовки специалистов по технологиям проектирования: «дизайнеров-исполнителей» проектов ландшафтного, промышленно-индустриального дизайна, дизайна костюмов, дизайна интерьеров, графического дизайна (в т.ч. веб-дизайна); художников-конструкторов (дизайнеров), являющихся разработчиками вышеобозначенных проектов; дизайнеров-исследователей, квалификация которых приравнивается к искусствоведам.

Курс «Основы этнодизайна» должен включать: общие закономерности и средства композиции в дизайне; основы цветоведения; типичную номенклатуру эстетических и эргономических показателей качества продукции; различные виды оценивания эстетического и эргономического качества; методы диагностики психических состояний человека труда с целью организации благоприятных условий, которые компенсируют возможное отрицательное влияние производственной среды на результативность труда; особенности дизайна печатной рекламной продукции.

Вывод: в информационном обществе услуг этнодизайн – это фактор, повышающий конкурентность продукции и условие культурного самовыражения личности работника. Это должно учитываться в ходе профессиональной подготовки к этнодизайну одаренных студентов высших учебных заведений.

Литература:

1. Философский энциклопедический словарь: 2 издание / С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы и др.- М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
2. Тименко В.П. Начальное дизайн-образование: теория и практика формирования конструктивных умений личности / В.П.Тименко. – К.: Педагогична думка, 2010. – 380 с.
3. Кобылюх В.О. 167 синонимических названий Земли в санскрите / В.О.Кобылюх. – Тернополь: Мандривец, 2009. – 208 с.
4. Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Заветов.- Петербург: Издание преемников А.П.Ло пухина, 1904-1913. – С.5.
5. Эстетика: словарь / А.А.Беляев. – М.: Политиздат, 1989. – С.72
6. Буч Г. Объектно-ориентированное проектирование с примерами применения / Г.Буч. – М.: Конкорд, 1992. – 519 с.
7. Бровченко А.І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання: автореферат дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання / А.І.Бровченко.– К., 2011. – 21 с.
8. Костюк Г.С. Психологічні погляди Г.С.Сковороди / Г.С. Костюк// Нариси з історії вітчизняної психології XVII – XVIII ст. Збірник. – К.: Рад. школа, 1952. – С. 162.
9. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови /А.О.Івченко.-Харків:Фоліо, 2006. -766 с.



Черушева Г.Б.

кандидат педагогических наук, профессор кафедры философии та
соціально-гуманітарних дисциплін
Національна академія статистики, обліку та аудиту, Україна

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТА

Ключові слова: гуманізація освіти, гуманістична психологія, економічна психологія, економічна людина, економічні потреби, економічна діяльність, економічне мислення, економічна свідомість.

Keywords: humanization of education, humanistic psychology, economic psychology, economic person, economic needs, economic activities, economic thinking, economic consciousness.

Відповідно до державних вимог вищої освіти до вибіркового мінімуму змісту та рівню підготовки майбутніх фахівців, зокрема економістів, гуманітаризація та гуманізація освіти здійснюється через викладання соціально-гуманітарних дисциплін. Сучасний виховний процес у вищих навчальних закладах об'єктивно розвивається у бік гуманістичної спрямованості як найважливішої умови всебічного розвитку особистості, формування її високих моральних якостей.

Важливе значення в системі гуманітарної підготовки економістів займає система психологічних знань. Постає питання: Навіщо потрібне набуття психологічних знань, умінь, навичок фахівцям економічного профілю? Перш за все, кожен фахівець економічної сфери діяльності є носієм власного психічного світу, ігнорування якого не може не вплинути на його творчу ефективність. По-друге, завдання, які вирішуються у сфері економічної діяльності потребують звернення до психологічних знань.

Навчальними планами підготовки фахівців економічної сфери діяльності передбачений цикл психолого-педагогічних дисциплін: психологія та педагогіка, психологія ділового спілкування та протокол, психологія управління бізнесом, еко-

номічна психологія, психологія та педагогіка вищої школи, методика викладання економічних дисциплін.

Вже на перших заняттях викладачі визначають основні завдання та актуальність гуманітаризації та гуманізації професійної підготовки, що обумовлена низкою соціально-педагогічних факторів.

Так, в процесі вивчення курсу «Психологія» студентам розкривають основи гуманістичної психології, предметом якої є найвищі цінності та смисли особистості, її любов, творчість, свобода, відповідальність, автономія, переживання світу, психічне самопочуття, глибинне міжособистісне спілкування та ін.

Основні методологічні принципи та положення гуманістичної психології зводяться до такого, що:

- людина цілісна і має вивчатись у її цілісності;
- кожна людина унікальна, тому аналіз окремих випадків не менш виправданий ніж статистичні узагальнення;
- людина відкрита до світу, переживання людиною світу та себе у цьому світі – головна психологічна реальність;
- людське життя має розглядатись як єдиний процес становлення і буття людини;
- людина має певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки смислам та цінностям, якими вона керується у своєму виборі;
- людина є активна, творча, інтенціональна істота.

Важливою галуззю практичного використання гуманістичної психології виступає гуманістична педагогіка, яка заснована на принципах не директивної взаємодії вчителя та учня, а спрямована на формування творчих здібностей особистості. На заняттях акцентується увага студентів, що ідея і практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості як унікальної, неповторної, індивідуальної індивідуальності кожної людини, а її життя і здоров'я – як пріоритетної домінуючої соціальної цінності. Гуманізм, насамперед, означає людяність людини: любов до людей, високий рівень психологічної терпимості (толерантності), м'якість в людських стосунках, повагу до особистості та її достоїнства. Поняття «гуманізм» визначають як систему ціннісних орієнтацій, в центрі якої визнання людини як найвищої цінності.

Запорукою успіху сучасної економічно активної людини є не тільки і не стільки система знань, правил, рекомендацій ефективного ведення бізнесу, скільки серйозна світоглядна позиція, глибоке розуміння причинно-наслідкових зв'язків у явищах соціально-економічної реальності. В економічному житті не все здійснюється завдяки раціональним настановам. Психологічний фактор часто набуває домінуючого значення. Аналіз обумовлених економічних еволюційних проблем, невизначеностей свідчить, що пошук шляхів ефективного економічного розвитку потребує більш глибокого осмислення законів психологічної поведінки людей. Саме економічна психологія розглядає основоположні проблеми економічної теорії з точки зору психологічної обумовленості, розкриває роль психології у їх розв'язанні. Сучасний економічний світогляд майбутнього фахівця формується в процесі оволодіння як економічними, так і психологічними знаннями.

Головним напрямом розвитку економічної психології є звернення цієї науки до багатоаспектних проблем макро- і мікроекономіки. Тому *об'єктом* наукових

досліджень виступає особистість у сфері економіки (Іпатов Е.Ф., Левківський К.М., Лозниця В.С., Павловський В.В., Соболева І.В., Соколинський В.М. та інші).

Розкриття «людського» чинника в економіці потребує розуміння сутності «економічної» та «реальної» людини, особливостей та типів економічної поведінки особистості. Вивчення об'єктивної реальності особистості дозволяє встановити, що це суб'єкт, який раціонально діє на ринку, а «індивідуальний інтерес кожного – основа розвитку ринку» (А.Сміт). При цьому внутрішній світ людини за власними законами впливає на сприйняття довкілля.

Важливим чинником економічної активності і поведінки людини є її економічні потреби та економічна діяльність, економічна свідомість і особливості економічного мислення. Економічна психологія розглядає економічні потреби як різновид потреб, як умову і основне джерело активності та соціально-економічної діяльності для підтримки життєдіяльності організму людської особистості, соціальної групи, спільноти, суспільства в цілому. Економічні потреби, як внутрішній стан людини, регулюють її поведінку, спонукають до економічної діяльності, визначають спрямованість мислення, почуттів і волі на забезпечення власного добробуту і добробуту родини. Вони виражають конкретно-практичний зв'язок людини із навколишнім світом і залежать від специфічних соціальних умов її діяльності. Економічні потреби тісно пов'язані з виробництвом, обміном, розподілом та споживанням. У зв'язку з цим взаємозв'язок між виробництвом і споживанням матеріальних та духовних благ є джерелом розвитку саме економічних потреб. Вони зумовлені історичним розвитком матеріального виробництва, у процесі якого створювались досконаліші засоби задоволення життєво необхідних потреб і разом з тим народжувались нові потреби.

Усвідомлені суспільством, соціальними групами та індивідами економічні потреби і прагнення до їх задоволення зумовлюють формування певних економічних відносин між людьми, виступають як їх спільні інтереси і цілі. На думку французького філософа Д.Дідро, природні потреби об'єднують людей і водночас роблять їх залежними один від одного. Реалізація економічних потреб детермінується низкою життєво необхідних взаємопов'язаних фізіологічних та психосоціальних потреб у системі соціальних зв'язків і відносин. На фізіологічному рівні економічні потреби виступають як потреби в товарах і послугах для забезпечення існування людини. На психосоціальному рівні – це потреби у медичних послугах, соціальному страхуванні, здобутті освіти, вихованні та розвитку особистості (самореалізації, самоствердженні, творчості) завдяки реалізації власних здібностей і талантів. Актуалізація потреби у самовираженні людини, як найвищого рівня соціальних потреб, згідно з теорією ієрархії потреб можлива у разі послідовного задоволення потреб нижчого рівня (вітальних, у безпеці, коханні, належності до сім'ї, соціальної групи тощо).

Економічна психологія встановлює, що розвиток і задоволення економічних потреб – це цілеспрямована діяльність соціальних суб'єктів, яка залежить від ступеня зрілості економічної системи. В основі розвитку економічних потреб лежить дія закону загального економічного зростання потреб. Це зумовлено, з одного боку, розвитком виробництва, еволюцією відносин власності, а з іншого – особистим споживанням, здібностями людей, розвитком культури, почуттям людської гідності, зростанням їх самосвідомості тощо.

Розвиток ринкових відносин дозволяє диференціювати економічні потреби згідно із соціально-економічним статусом «економічної людини» на рівнях:

людини-власника, метою якої є отримання максимального прибутку на свій капітал на основі власності на акції та інші цінні папери, нерухоме майно, банківських заощаджень тощо;

людини-працівника, потреби якої пов'язані з можливістю працювати, а також процесом та умовами праці.

Слід зауважити, що потреба в праці притаманна людині як вища соціальна потреба, завдяки якій здійснюється її розвиток. Економічна діяльність виступає як специфічний спосіб відносин людини з оточуючим світом, спрямований на його перетворення; форма свідомої та цілеспрямованої трудової діяльності людей, у процесі якої вони утворюють активні соціально-економічні зв'язки і відносини з метою розвитку і задоволення життєво необхідних потреб. Економічна діяльність відбиває форми і прояви людської діяльності, детерміновані економічними потребами. Економічна діяльність виступає як важливий чинник розвитку самого суб'єкта діяльності, задовольняє його потреби, розвиває його здібності як суспільного ества.

Економічну діяльність забезпечує економічна свідомість, а саме у її попередньому проектуванні дій та передбаченні їх наслідків, контролюванні економічної поведінки і керуванні нею, у здатності особи давати собі раду в оточуючому матеріальному світі, у власному економічному житті. Економічна психологія розглядає економічну свідомість не просто як образ економічної дійсності, а як особливу форму психічної діяльності, що орієнтована на відображення і перетворення економічної дійсності. Економічна свідомість – означає результати сприйняття суб'єктом тієї частини оточуючої дійсності, яка пов'язана з економікою, а також його свідомі дії та стани, нею обумовлені.

Більшість дослідників економічної свідомості розглядають економічну свідомість як внутрішньо суперечливе, багаторівневе утворення, яке в узагальненому вигляді відображає ступінь знайомства суб'єкта з економікою та раціональне ставлення до неї. Вона тісно пов'язана з економічною поведінкою, виступаючи в якості раціональної основи суб'єктивних її механізмів. Вона пов'язана також з економічною системою, являючи собою її суб'єктивний фундамент, так би мовити, «особистісну основу». Економічна свідомість особистості формується на основі життєвих переживань, нагромадженого досвіду та подолання.

Важливою метою економічної освіти, зокрема курсу «економічна психологія», слід вважати формування економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність громадян України: При цьому важливим в процесі освіти є не тільки передача економічних знань, а й формування певних якостей особистості, які необхідні для ефективної економічної діяльності, що можна вирішити завдяки виховним функціям освіти. Дуже важливо, щоб студенти від механічного накопичення економічної інформації перейшли до глибокого розуміння, усвідомлення закономірностей економічного життя, почали визначати модель економічної поведінки. Цьому сприятимуть оволодіння різними методиками та методичними прийомами розв'язання економічних завдань, прийняття економічних рішень, застосуванням оригінальних прийомів активізації творчого мислення. Якщо викладач є носієм економічної культури, має власний світогляд, економічне

мислення та поведінку він здатний своїм прикладом забезпечити формування цих якостей у студентів.

Вивчення курсу «економічна психологія» сприяє розумінню поняття «економічне мислення» як систему поглядів людини на закономірності економічного розвитку, сутність економічних явищ і процесів та причини їх виникнення. Таке мислення є структурним елементом людського мислення загалом. Визначальним фактором змісту економічного мислення є характер існуючих відносин власності, місце людини у суспільному розподілі праці, рівень її освіти. Найважливішими елементами економічного мислення є уміння знаходити оптимальні рішення для зростання економічної ефективності окремого підприємства, галузі та народного господарства, оволодіння найновішими методами технологічних, проектно-конструкторських розробок, техніко-технологічна культура, орієнтування на раціональне використання економічних і природних ресурсів. Економічне мислення забезпечує раціональне управління діями людини на робочому місці, у масштабі підприємств і безпосередньо пов'язане з економічним життям суспільства як його органічна частина. Економічне мислення явище суб'єктивного характеру. З одного боку, економічне мислення є процесом відтворення людською свідомістю, у визначеній логічній послідовності, економічних взаємин із відповідними їм економічними законами. З іншого ж – це процес осмислення і переосмислення, засвоєння людьми нагромаджених суспільством економічних знань. Економічну свідомість при цьому можна розуміти як наслідок відтворення суб'єктами господарювання економічних умов життя у вигляді економічних ідей, поглядів, теорії, концепцій, що визначають суспільну стратифікацію і виражають своє ставлення до економічної діяльності в кожен конкретний історичний момент. У першому наближенні економічне мислення можна визначити як відображення в економічній свідомості явищ і процесів економічного життя й формування адекватних практичних дій, спрямованих на його перетворення. Економічне мислення виникає в процесі безупинної взаємодії об'єктів і суб'єктів економічного життя, а економічна дійсність – органічне переплетення взаємодії системи об'єктів і системи суб'єктів.

Економічне мислення пов'язане і з таким поняттям, як пізнання. Мислення в дії – сам процес пізнання, тож, економічне пізнання – це процес відтворення економічних знань за допомогою й у процесі економічного мислення. Відповідно до цього змістовою гранню економічного мислення є рух у ньому економічних знань у вигляді економічних категорій, понять, узагальнень і т. ін., тобто економічне знання – основна форма існування економічного пізнання. Інакше кажучи, поняття «економічне мислення» і «економічні знання» співвідносяться між собою, як різні боки однієї медалі. Чим насиченіші і глибші економічні знання суб'єкта господарювання, тим повнішою є потенційна можливість розкриття економічного мислення.

Економічне мислення опосередковане багатьма суспільними факторами, але первинним складовим його об'єктом є економічний. Воно формується під безпосереднім впливом (і в той же час усвідомленням) цілого ланцюжка елементів економічної структури суспільства.

По-перше, на ступені зрілості економічного мислення позначається безпосередньо наявна система економічних законів з відповідним механізмом дії і використання. Саме система економічних законів з їхнім об'єктивним характером і

суб'єктивним механізмом прояву, виступає тією глибинною основою, що визначає економічне мислення. Чим повніші знання про економічні закони, у їхній складній суперечливій взаємодії, співвідношенні, тим повноціннішим є економічне мислення. У цьому й полягає один з аспектів діалектичної єдності об'єктивного і суб'єктивного в економічному житті.

По-друге, економічне мислення опосередковане всією системою економічних взаємин, що виступає свого роду наступним рівнем усвідомлення економічних процесів і явищ. Економічні закони, як відомо, виражають глибинну суть виробничих стосунків і з цього погляду формують загальні, найабстрактніші уявлення в економічному мисленні про економічний устрій с Наступною ланкою формування економічного мислення логічно виступає система економічних взаємин, її пізнання і відображення у вигляді відповідних категорій і понять у їхній єдності і взаємозумовленості.

По-третє, факторами, що безпосередньо формують економічне мислення, є потреби, їх усвідомлення у формі інтересів, цілей, бажань тощо.

По-четверте, поверховим платам, з якими «стикається» економічне мислення в реальному економічному житті, – це форми прояву виробничих відносин з усіма економічними законами, тобто цілий господарський механізм. Зрозуміло, що таке структурування взаємозв'язку економічного мислення з елементами економічної системи можливе лише на певній стадії наукового пізнання. Насправді ж усі форми прояву, у тому числі й організаційно-економічні форми господарювання, виступають відображенням (хоча і не в дзеркальному вигляді) усіх причинно-наслідкових зв'язків і залежностей. З цього випливає, що як не можна пізнати раз і назавжди глибинну суть економічної структури і співвіднести її з формами прояву, так не можна сформувати раз і назавжди механізм господарювання. Економічне мислення, як таке, є відображенням зв'язку між суб'єктом і об'єктом, а формується саме за рахунок «перегляду» і визначення залежностей в усій економічній структурі. Єдність теоретичного й емпіричного рівнів економічного мислення визначається взаємозалежним рухом конкретного й абстрактного в пізнанні, зумовленим взаємозв'язком суб'єкта з об'єктом пізнання. Цей процес уявляємо з такою логічною послідовністю: об'єкт пізнання – відтворення його суб'єктом за допомогою мислення у формі елементарних понять – засвоєння їх – відтворення на новій основі об'єкта пізнання – формування розвиненішої системи понять і категорій. Обґрунтована логічна послідовність постійно відтворюється на якісно новій основі, визначаючи й розвиток економічного мислення. Специфіка ж пов'язана з тим, що суб'єкт ніколи не може відобразити об'єкт цілком, отже, не може цілком і впливати на нього. Його вплив обмежується не тільки ступенем теоретичного пізнання об'єкта, а й складністю останнього, унаслідок чого суб'єкт може діяти шляхом спроб і помилок. Останнє можливе й тоді, коли економічне мислення формується, в основному, за рахунок емпіричного напряму. Економічне мислення, будучи «продуктом» взаємодії суб'єкта й об'єкта, діалектично пов'язане з механізмом господарювання. Воно виступає стосовно останнього і як передумова, і як умова, і як результат його функціонування й удосконалення. З цього погляду економічне мислення являє собою не тільки засіб пізнання економічної дійсності, а й засіб її перетворення. Саме на основі пізнання економічної структури, органічною частиною якої виступає механізм господарювання, формуються такі фак-

тори перетворюючої діяльності суб'єкта: мотивація до дії, рішення діяти, настанова як внутрішня мобілізація, готовність до дії, дія, реалізація настанови, задоволення потреби, досягнення мети. Тут, зрозуміло, що йдеться про властивості, що визначають економічну поведінку, під якою варто розуміти систему логічних і послідовних заходів впливу суб'єкта на економіку з метою її зміни. Взаємозв'язок економічного мислення й економічної поведінки вивчається теорією економічної поведінки, яка називається праксеологією (загальна теорія людської діяльності). Вибір моделі економічної поведінки визначається умовами життєдіяльності людини: рівнем освіти, виховання, культури; соціальним оточенням; економічним досвідом, індивідуальними нахилами й симпатіями тощо. Величезний вплив на економічну поведінку мають економічні інстинкти, внутрішньо притаманні людині (контрольовані і неконтрольовані суспільством). Виокремлюють кілька груп таких інстинктів: інстинкти «індивідуалізму» (наприклад, заощадження, продовження роду і т. ін.); інстинкти розвитку» (наприклад, волі, творчості тощо); інстинкти «соціальності» (справедливості, співчуття і т. ін.).

Що стосується характерних рис психологічних властивостей майбутнього економіста, то науковці дотримуються думки у визначенні його психологічного портрета. Необхідними складовими успіху «економічної» людини є професійна, комунікативна та психологічна компетентність.

Психологічний аналіз економічної діяльності людини, спрямованої на реалізацію економічних потреб, розкриття психологічних аспектів системи доходів та накопичень неможливий без дослідження категорії «гроші».

Економічна психологія визначає, що ставлення до грошей обумовлено як індивідуально-психологічними особливостями, так і соціокультурними ознаками різних спільнот.

Таким чином, бурхливий розвиток економічної діяльності в період трансформації економіки України обумовлений потребою «економічної» людини в самовираженні особистості, реалізації свого унікального творчого потенціалу, ефективного поєднання його з ринковою ситуацією з метою реалізації власної перспективної ідеї за умов жорсткої конкуренції та необхідності адаптації до змін, обумовлених простором і часом. У цьому полягає головна цінність економічної діяльності, яка виступає рушійною силою успішного процесу виробництва, і, в свою чергу, сприяє отриманню життєвих дивідендів. Прагнення «економічної» людини до досягнення цієї мети походить із самої суті і природи економічних потреб та економічної діяльності.

Багатоаспектні соціально-психологічні дослідження дозволяють виявити ступінь впливу різних чинників на формування економічної поведінки. До них належать вікові та статеві відмінності, особливості виховання, соціальне оточення, економічний статус, індивідуальні особливості, соціально-культурні цінності людини, і безперечно економічна освіта.

Психологічний аналіз економічних понять, розкриття психології економічної свідомості та економічної діяльності, економічного мислення, психології поведінки «економічної» людини ґрунтується на базових положеннях сучасної економічної психології.

Література:

1. Марцинкевич В.И., Соболева И.В. Экономика человека. Москва, 1995. – 286 с.

2. Соколинский В.М. Психологические основы экономики: Учеб. Пособие для вузов. – Москва: ЮНИТИ, 1999. – 215 с.
3. Хейне П. Экономический образ мышления. Москва, 1991. – 704 с.
4. Черушева Г.Б. Актуальні проблеми економічної психології / Г.Б. Черушева, В.В. Пархоменко //Науковий вісник Державної академії статистики, обліку та аудиту. – 2005.– вип. 1. – С.48-53
5. Экономическая психология /Под ред. И.В Андреевой.–СПб Питер 2000.–512с.
6. MacFadyen A. Economic psychology. – Amsterdam, 1986.
7. Proverbs or Ukrainian popular philosophy. Vol.1. Ukrainian Pioneers Association of Alberta, Edmonton, Canada, 1998.
8. Reynaud P. Economic psychology. – New York, 1995.

Роль психологічного знання в професійній підготовці економіста

В статті проаналізовано роль психологічного знання, зокрема економічної психології в системі економічної освіти. Розглянуто основоположні проблеми економічної теорії з погляду психологічної обумовленості, розкриті поняття «економічної» людини, її «економічні потреби та діяльність», «економічне мислення», «економічна свідомість».

Роль психологических знаний в профессиональной подготовке экономиста

В статье сделан анализ значения психологических знаний, в том числе экономической психологии в системе экономического образования. Рассмотрены основополагающие проблемы экономической теории с позиции психологической обусловленности, раскрыты понятия «экономического» человека, его «экономические потребности и деятельность», «экономическое мышление», «экономическое сознание».

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ В ЧИТАЧІВ-УЧНІВ

Ключові слова: аналіз, синтез, аналітико-синтетичні вміння, читач-учень.

Keywords: analysis, synthesis, analitikal-sintetical abilities, reader-student.

Актуальність проблеми значною мірою зумовлюється тим, що одним із базових психологічних ресурсів особистості є інтелект, який означає здатність суб'єкта свідомо виконувати розумові дії, систематизуючи, зіставляючи, виокремлюючи, формуючи поняття, порівнюючи, поєднуючи, категоризуючи, розраховуючи, з'ясовуючи причини та наслідки, характеризуючи, моделюючи, шукаючи зв'язки, перебираючи варіанти, візуалізуючи, вербалізуючи, узагальнюючи, структуруючи, розбираючи, осмислюючи і т.д. Інтелектуальні можливості виявляються у тому, як людина сприймає, розуміє й пояснює те, що відбувається, аналізує та синтезує певні дії, поняття тощо.

Важливе місце у системі освіти для розвитку інтелектуальних здібностей і пізнавальних можливостей учнів відводиться вивченню української літератури. У Концепції літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі наголошується, що «...українській літературі належить особлива роль. Для більшості дітей це рідна література, вона є могутнім джерелом української духовності, своєрідним генетичним кодом, пам'яттю народу. Це не лише явище мистецтва слова, а явище багатьох культурних епох, позначене національною специфікою» [2]. Філософи й педагоги (О. Духнович; П. Юркевич) здавна помітили, що духовний світ особистості становить передусім рівень її пізнавальної діяльності, що є рушійною силою людського формування. П. Юркевич зазначав: «Людина здебільшого визначається у своїй діяльності й у своєму пізнанні властивістю й характером оточуючих її явищ» [13, 13]. Шкільний предмет художньої літератури надає учням внаслідок безпосереднього спілкування з явищами мистецтва слова потужні можливості для розвитку в них розумових сил та відповідних морально-вольових якостей. Під час вивчення літератури в школі школярі здобувають знання про людину, її оточення, її переживання, і, співпереживаючи з героєм, отримують велику моральну здатність вільно творити добро. Вивчення літератури та аналіз художніх творів вимагають від учнів активізації як емоційної, так і розумової сфер. Знання і переживання є нерозривними аспектами змісту художніх творів. Знання є продуктом суспільної свідомості, а переживання забезпечують особистісний фактор цих знань. Опрацьовуючи твір за твором, від класу до класу, діти виконують справжні духовні вправи, сутність яких, на думку О. Духновича, полягає в тому, щоб розвивати сили, які походять від духовного руху і означають добре мислити, право розмірковувати, пам'ятати, відчувати, що врешті приводить до добротності [9, 207].

Оскільки модернізація сучасної школи значною мірою пов'язана з орієнтацією освіти на засвоєння учнями відповідних компетенцій, то актуалізується проблема розумового виховання школярів, адже читацька компетентність учнів тісно пов'язана з розвитком у них розумової сфери. Формування інтелектуальних умінь учнів має забезпечити оптимальна організація читацької діяльності, спілкування з твором та його автором, вміння висловлювати власне ставлення до прочитаного, залучаючи та збагачуючи власний життєвий досвід.

Уміти виділяти складові художнього твору, досліджувати і пояснювати їх, робити аргументовані висновки; пов'язувати між собою окремі частини тексту, щоб розкрити їхню взаємодію і сенс, відчутти естетичну насолоду, усвідомити значення твору, дати йому самостійну критичну оцінку – означає вміти не лише аналізувати, а й синтезувати художній твір. Аналітичні й синтетичні методи учнівської роботи над твором є основними для них способами художнього пізнання, є формою психічної діяльності читачів і саме тому забезпечують їм їхній особистісний розвиток.

Проблема формування інтелектуальних умінь постійно перебувала у сфері філософських досліджень. Давньогрецькі вчені (Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт, Протагор) обґрунтовують можливість розчленовувати з метою пізнання ціле на частини, виділяти в ньому головне і другорядне, систематизувати матеріал та класифікувати його характерні риси тощо, реалізуючи при цьому єдність емоційного та раціонального аспектів пізнавальної діяльності. Перші теорії інтелектуального розвитку дитини зародилися у Давній Греції, де освіта розглядалася як невід'ємний обов'язок кожного вільного громадянина. Їх сутність полягала у формуванні в юнаків уміння стисло і точно відповідати на поставлені запитання («лаконічна мова»). У поєднанні мови і філософії, музики та гімнастики, помітні передумови посилення взаємозв'язків між розумом і почуттями в процесі навчання і виховання дітей.

Значні суперечності у підходах до вивчення літератури та художнього твору зокрема породжувалися тим, що у різні часи фахівці віддавали перевагу раціональному або чуттєвому в художньому сприйнятті. Українські філософи зазначають, що конфлікт емоційного і раціонального «...пронизує всю античну філософію і далі – всю філософію заходу» [11, 35]. Цей конфлікт надовго визначив боротьбу між прибічниками аналітичної роботи над твором і прихильниками його емоційно-чуттєвого сприйняття.

У дослідженнях сутності освіти давньогрецькі філософи дійшли висновку, що необхідно розвивати емоційну, чуттєву, вольову й інтелектуальну сфери, як складові психічного світу особистості. У творах «Аналітика», «Категорії», «Про душу» Аристотель (384-322 рр. до н.е.) відзначив, що інтелект еволюціонує в тісному зв'язку з різними психічними процесами, зокрема й зі сприйняттям. Учений критикував вербальні методи навчання і вважав, що для інтелектуального розвитку потрібно звертати увагу на власний досвід, на основі своїх асоціацій та елементів аналізу формулювати поняття для різного рівня спілкування [5], [10]. Цінними для нашого дослідження є ідеї організації учнівської діяльності на основі гармонії мислення, відчуттів і бажань, використання міжпредметних зв'язків на уроках літератури, самостійного пошуку учнями істини в бесіді з учителем, та найбільше – вказівки філософа на зв'язок аналітичної діяльності з формуванням на її основі розумових узагальнень і понять, що орієнтує в дослідженні на спеціальну розробку аналітичних і синтетичних дій учнів, що в основі їхніх читацьких умінь і людських якостей.

Розум та емоції не є ворогами у художньому творі, а взаємодіють одне з одним. «Буття людини ґрунтується на двох китах: почуттях і знаннях. Почуття без знань неефективні; знання без почуттів нелюдяні» [1, 13]. Йдеться про формування інтелектуальних здібностей через емоції, через цілісне духовне сприйняття художнього твору. На тісний зв'язок афективного і когнітивного аспектів поведінки суб'єкта вказував і Ж. Піаже [8, 56]. Емоційно-розумова рівновага досягається завдяки взаємодії змісту і форми та взаємозв'язку думки і почуття. Особливістю художнього творення є не лише зображення письменником певної картини, а й вираження в ній власного ставлення до змалюваного, що набуває емоційного стану і пізнавального характеру.

Продуктивність єдності думки і почуття як одну з провідних ідей філософії мистецтва визначає Ф. Шеллінг [1, 13]. Пропагуючи цілісне сприйняття у вивченні літератури, вчений дійшов висновку, що емоційні враження, викликані прочитаним твором, мають супроводжуватися наступним спогляданням і відтворенням художнього твору інтелектуальними діями. Шеллінг, як і його попередники, доводить необхідність єдності думки і почуття у контексті роботи з художнім твором, адже лише зацікавлено сприймаючи текст, учні пізнаватимуть його складні зв'язки, зможуть збагнути авторський підтекст, зробити художні узагальнення і співвіднести їх зі своїми переживаннями та духовним досвідом. Такий підхід до вивчення літератури в школі може стати запорукою успішного формування аналітико-синтетичних умінь у учнів та їх людських якостей.

Необхідність самостійного пошуку учнями істини визначалася важливою умовою розумового виховання, а бесіда – ефективним засобом пізнання істини. Такою була концепція Сократа (469-399 рр. до н.е.), а бесіда з учителем одержала назву «евристична або сократівська бесіда» [3, 11-12], [4], [9]. Саме бесіда виявилася одним із випробуваних методів формування аналітико-синтетичних умінь у процесі навчання предметів різних циклів і отримала згодом своє продовження на різних етапах становлення дидактики як теорії навчання.

Римська освітня система, у свою чергу, характерна тим, що створювала і використовувала методичне забезпечення навчального процесу: підручники та методичні рекомендації для вчителів, орієнтуючи їх на формування пізнавальних умінь учнів [6], [7]. Однією з найважливіших освітніх проблем цього періоду є питання про співвідношення двох головних завдань педагогічної діяльності: 1) забезпечення передачі здобутків існуючих досягнень культури від покоління до покоління, тобто її суспільної спадкоємності і 2) виховання в людей нового типу культури, її нових світоглядно-філософських основ [4, 13]. Окреслюється особлива роль культурологічної лінії літературної освіти, адже для того, щоб засвоїти культурну спадщину попередників, потрібно не просто вміти читати, а мати розумові вміння роботи з книгою та інтелект, щоб збагнути сенс написаного в них, зіставивши з об'єктивною реальністю.

Отже, епоха Античності своїми філософськими концепціями взаємодії мислення і почуттів (Піфагор, Аристотель), застосування методів навчання (Платон), використання навчальних книг у педагогічному процесі та розвитку учнівської самостійності (Сократ) сприяла зародженню й формуванню методологічних засад інтелектуального виховання та розвитку передумов аналітико-синтетичної ро-

боти з текстом художнього твору. Ідеї філософів щодо зв'язку мислення з почуттями відбивають двоскладний характер людської свідомості й природним чином реалізуються під час контакту з художнім твором. Кожне запитання до учнів, яке стосується прочитаного твору, так чи інакше потребує розумових зусиль і моральних почуттів, тому сприймається як літературна задача, яка є дієвим засобом аналітико-синтетичного мислення.

На відміну від античності, *середньовічна філософія* (V-XV ст.) наголошувала на залученні дітей до християнських цінностей об'єднаного Святим Духом єдиного світу, де пропагувалася ідея любові до ближнього і почуття віри й любові виступали чільними факторами духовного світу особистості (Августин, Аквінський). Знання, таким чином, поступається Вірі. У цей період закладаються основні філософські засади пізнання людини, сенсу її особистого життя та рівноваги особистості з оточуючим середовищем. Буття Бога визначається з факту існування людського мислення, – зазначав Аврелій Августин (354-430 рр.) [12, 66]. Розумовий процес людини та її переживання вивищуються над матеріальним світом і виражають собою божественну присутність. Саме через розумовий розвиток людини досягається віра в Бога – такий основний мотив середньовічної філософії. Отже, пріоритет розуму в духовному світі людини, визначений в епоху Середньовіччя, продовжує лінію інтелектуального розвитку особистості, започатковану в античні часи. Поєднуючись із Вірою, Розум набирає сили в єдності з почуттям любові – поки що до Бога. Це означає, що, дбаючи про розумову сферу суб'єкта й формуючи в учнів аналітичні й синтетичні дії, маємо розвивати у кінцевому рахунку Людину – цілісну особистість, яка має виконувати ці дії. Таким чином, формування розумових умінь виступає не самоціллю у педагогічному процесі, а складовою особистісно-зорієнтованого навчання.

Розвиток особистості в епоху Відродження (XIV-XVI ст.) вважався найвищим здобутком історичного процесу, а художня творчість трактувалася як діяльність, найбільш відповідна людській природі. В цей період виникає новий ідеал яскравої сильної особистості, яка, прагнучи досягти щастя на землі, розвиває й утверджує творчі здібності своєї активної натури. Філософське мислення цього періоду прийнято називати антропоцентричним, у центрі уваги якого людина, тоді як античність зосереджувала увагу на природно космічному житті, а в середні віки за основу буття був Бог та пов'язана з ним ідея спасіння.

Отже, більшість філософських положень щодо формування розумової сфери особистості є спільними для епох Античності, Середньовіччя і Відродження. Про це свідчать концепції взаємодії раціональних та емоційно-чуттєвих аспектів художнього пізнання (Аристотель, Сократ, Гельвецій), застосування системного підходу до вивчення основ наук. Помітний фактор гуманізму, зародження проблемного навчання (Я. Коменський), властивих епосі Відродження. Саме в цей період уперше визначено аналіз і синтез як різні мислительні дії (Й. Герbart, Ф. Дістервег, Р. Оуен, Й. Песталоцці), що є суттєвою передумовою для поділу розумових дій на групи: аналітичні та синтетичні.

Література

1. Вайскопф В. Физика в двадцатом столетии. – М.: Атомиздат, 1977.
2. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: ВАЛГУС, 1980. – 334 с.

3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник. / М.В. Левківський. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 188 с.
4. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. – 256 с.
5. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та інші; За ред. І.А. Зязюна. – К.: СПБ Богданова А.М., 2008. – 462 с.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогика, 2002. – 640 с.
8. Пиаже Ж. Избр. психол. тр.: Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
9. Пирогов Н.И. О методах преподавания // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 177-217.
10. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
11. Філософський словник / Під ред. І.Т. Фролова. – 6-е вид., перероб. і доп. – М.: Політвидав, 1991. – 560 с.
12. Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії. Проблема людини та її меж: Навч. посібник / Під ред. Н. Хамітова. – К.: Наук. думка, 2000. – 273 с.
13. Юркевич П.Д. Философские произведения / Сост. и подг. текста А.И. Абрамова и И.В. Борисовой. Вступ. ст. и прим. А.И. Абрамова. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – 672 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛЕ

Ключевые слова: одаренность, способности, задатки, потенциальная одаренность, теория многофакторного интеллекта.

Key words: gift, capabilities, abilities, potential gift, theory of versatile intellect.

В настоящее время образование в России находится на стадии реформирования, и внедряемые государственные стандарты образования уже требуют от педагога совершенно нового взгляда на обучающую среду для учащихся, подбора новых обучающих методик и приемов с учетом психофизиологических особенностей развития учащихся разного возраста. Применение теории множественного интеллекта Говарда Гарднера в этом направлении, несомненно, открывает новые возможности для учителей России.

Говард Гарднер утверждает, что каждый человек, владеет, по крайней мере, девятью типами интеллекта (лингвистическим, логико-математическим, музыкальным, пространственным, кинестетическим, межличностным и внутриличностным, натуралистическим и экзистенциальным), выраженными в различной степени. Под интеллектом Г. Гарднер понимает способность человека к нестандартному решению проблем; генерированию новых проблем и идей; созданию продукта или оказанию услуг, которые обладают высокой степенью ценности в данной культуре. [1; 10-12]

Работать, используя все виды интеллектуальных особенностей, можно на всех уроках. Для этого учителю важно узнать, какой способ восприятия предпочитает каждый ученик в классе. Учитель сам наблюдает за детьми на уроке, на перемене, на внеклассных мероприятиях, в общении с одноклассниками и друзьями; на родительском собрании предлагает родителям заполнить анкету, предварительно пронаблюдав за особенностями своего ребенка; предлагает анкету ученикам.

В анкету для родителей включены вопросы: как говорит ребенок (быстро, медленно, ритмично); какие использует слова (смотреть, видеть, слушать, хватать, чувствовать и т.д.); как относится к одежде (долго выбирает, любит красиво одеваться, предпочитает удобную одежду) и другие.

Начиная работать над адаптацией учебного материала к ведущим типам интеллекта учеников, необходимо помнить, что учет интеллектуальных особенностей детей правомерен не только в обучении, но и в их воспитании, организации различной деятельности, так как это взаимосвязанные процессы.

Процесс обучения с учетом особенностей интеллекта включает ряд этапов: 1-й этап – выявление в классе учащихся с различными типами интеллекта и организация соответствующих групп; 2-й этап – адаптация учебного материала к ведущим видам интеллекта учащихся; 3-й этап – формирование умений переводить инфор-

мацию из одной системы восприятия в другую; 4-й этап – развитие недостаточно развитых систем восприятия; 5-й этап – самостоятельный выбор учениками оптимального способа восприятия.

Работая в условиях учета интеллектуальных особенностей учеников при данной организации учебного процесса учащиеся не только эффективно усваивают учебный материал, но и привыкают постоянно работать на уроке в течение длительного времени. В содружестве учителя и ученика формируется стиль деятельности, общения, происходит раскрытие природных задатков детей, развитие их способностей.

Теория множественного интеллекта, акцентирующая внимание на таких важных моментах, как индивидуальный способ приобретения знаний каждым человеком и особенности его взаимодействия с миром, может быть особенно ценной для педагогов, работающих со школьниками, которые испытывают трудности в изучении иностранных языков. Американский педагог Томас Армстронг подтверждает эту мысль словами «Изучение различий – не изучение недостатков» («Learning Differences is NOT Learning Disabilities»), говоря о том, что не верит в отсутствие способностей. [2; 34]

Т. Армстронг считает, что Г. Гарднер прав, указывая на наличие у человека как минимум семи интеллектов, в то время как большинство учебных учреждений ориентируется только на два из них – лингвистический и логико-математический. Другими словами, школьник, который хорошо читает, пишет, считает и рассуждает, всегда становится первым в группе. Использование основных положений теории Г. Гарднера о множественной природе интеллекта способствует раскрытию возможностей как одаренных детей, так и тех, кому обучение дается с трудом.

Таким образом, современный преподаватель, учитывая требования индивидуализации и дифференциации обучения, должен уметь работать одновременно с учащимися с разным исходным уровнем знаний, складом ума, разным отношением к учебе, выстраивая особую линию обучения для конкретного ученика с учетом особенностей его интеллектуальной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Г. Гарднер. Структура разума. Теория множественного интеллекта. / Перевод Алла Свирид. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
2. Armstrong, Thomas. 2009. Multiple intelligences in the classroom. 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

РОЗРОБКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З МАРКЕТИНГУ

Ключові слова: комунікативна компетентність, структура комунікативної компетентності, умови, критерії, показники.

Keywords: communication competence, structure of communication competence, conditions, criteria, indicators.

Проблема дослідження комунікативної компетентності знайшла відображення у працях багатьох учених (С.Александрова, А.Барбор, Ф.Бекланд, Т.Бутенко, Дж.Віман, С.Гамідова, Т.Ганніченко, Є.Герасименко, Д.Годлевська, Г.Данченко, Ю.Ємельянов, О.Жирун, М.Заброцький, Н.Завініченко, О.Загородна, В.Захаров, С.Курашева, К.Ларсон, С.Максименко, В.Назаренко, Л.Петровська, С.Петрушин, М.Редмонд, С.Резнік, М.Тимофієва, В.Черевко, І.Чічікін Б.Шпіцберг). Однак існуючі дослідження не розкривають сутності, особливостей, умов та шляхів формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з маркетингу.

Як показали результати аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9] існують різні наукові підходи щодо розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність» та її структури. На нашу думку, відсутність єдності думок щодо визначення поняття та виділення компонентів вказаної компетентності, обумовлені, в першу чергу, професійним контекстом діяльності фахівця. Особливості професійного спілкування фахівців з маркетингу є вихідними положеннями для розробки поняття «комунікативна компетентність» та її структури і, в свою чергу, обумовлені специфікою професійних завдань фахівця з маркетингу. До таких професійних завдань фахівця з маркетингу слід віднести, перш за все, визначення кола ділових партнерів та формування партнерських відносин; проведення маркетингових досліджень та їхнє інформаційне забезпечення; організацію взаємодії служби маркетингу зі структурними підрозділами підприємства та господарськими суб'єктами зовнішнього середовища; здійснення закупівлі, розподілу та продажів сировини, матеріалів, товарів і послуг; здійснення логістичних процесів; надання консультативних послуг з широкого кола професійних питань, що вимагає постійної комунікації, а також безпосередньо здійснення комунікативної діяльності маркетологів. [5] Отже, на нашу думку, комунікативну компетентність фахівця з маркетингу можна розглядати як інтегральну якість особистості, яка виявляється у здатності орієнтуватись у різноманітних ситуаціях професійного спілкування, встановлювати та підтримувати емоційний та діяльнісний контакти з партнерами зі спілкування та досягати поставленої мети комунікації.

У структурі вказаної компетентності ми виділяємо наступні компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний та поведінково-діяльнісний. Так, мотиваційно-особистісний компонент містить:

- мотиви, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності;
- здібності, які визначають успішність оволодіння комунікативною компетентністю.

Когнітивний компонент структури передбачає:

знання про сутність, структуру, функції, стилі, закони та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема;

- знання про комунікативні вміння фахівця з маркетингу та їх характеристики;
- знання про механізми соціальної перцепції;
- знання з методів впливу на інших людей.

Поведінково-діяльнісний компонент характеризується:

- комунікативними вміннями (уміння вербальної комунікації (виразність, доступність, правильність мовлення); уміння невербальної комунікації (адекватне використання оптико-кінетичних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних та проксемічних засобів спілкування); уміння слухати; уміння використовувати систему “приспосувач” у спілкуванні, уміння соціальної перцепції (самосприйняття та сприйняття інших));
- рефлексивними вміннями (уміння аналізувати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати власний психічний стан та власну поведінку (тобто уміння саморефлексії), уміння аналізувати ситуацію, яка має відбутися за вашою участю, що передбачає аналіз власних позицій та варіантів поведінки, позицій та можливих варіантів поведінки інших учасників ситуації щоб спрогнозувати процес та результат комунікації (тобто уміння здійснювати проєктивну рефлексію); уміння аналізувати минулу ситуацію (ретроспективна рефлексія));
- організаційно-управлінськими вміннями (уміння встановлювати особистісні та ділові стосунки з усіма партнерами зі спілкування; уміння ефективної самореєзентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з партнерами).

З метою підвищення ефективності оволодіння компонентами комунікативної компетентності майбутніми бакалаврами з маркетингу в процесі їх підготовки в економічному ВНЗ нами було визначено психолого-педагогічні умови, до яких належать: мотиваційне забезпечення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу; рефлексивний підхід до процесу формування вказаної компетентності та діалогічна взаємодія у процесі її формування.

У результаті аналізу наукових праць таких дослідників як К.Мадсен, А.Колман, Х.Хекхаузен, В.Вілюнас, С.Г.Москвичов, А.К.Маркова, І.В.Зайцева, Н.О.Арістова, Є.Ю.Пятаєва, М.І.Алексєєва, О.С.Гребенюк, Б.Вайнер, А.Бандура, Є.Десі, Р.Райан, Т.О.Гордєєва ми дійшли висновку, що під мотивацією процесу формування комунікативної компетентності майбутнього маркетолога слід розуміти систему зовнішніх та внутрішніх мотивів, які спонукають і спрямовують поведінку студента на здійснення успішної продуктивної пізнавальної діяльності та успішне оволодіння компонентами комунікативної компетентності.

Мотиваційне забезпечення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу виражається у мотивації через зміст та через процес. Мотивація через зміст полягає в практичній корисності та професійній спрямованості знань та вмінь.

Мотиваційне забезпечення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу передбачає: цілеспрямоване управління та стимулювання уваги студентів; усвідомлення смислу власної діяльності з набуття комунікативної компетентності; усвідомлений вибір мотиву; цілепокладання; прагнення до цілі (виконання навчальних дій); прагнення до досягнення успіху (усвідомлення впевненості в правильності власних дій); самооцінку процесу і результату діяльності з формування комунікативної компетентності (емоційне ставлення до цієї діяльності).

Необхідність рефлексивного аналізу пояснюється тим фактом, що лише усвідомлення суб'єктом особливостей свого спілкування робить можливим закріплення наявних позитивних елементів комунікативної поведінки та створює підґрунтя для їх корекції з метою підвищення ефективності як міжособистісної так і професійної взаємодії. У процесі усвідомлення власної освітньої діяльності суб'єкт, що навчається, акцентує свою увагу не лише на отриманих знаннях, а й на структурі діяльності, в ході якої він їх отримав [6].

Науковий доробок учених (М.Г.Алексеев, А.З.Зак, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, А.О.Тюков, Г.П.Щедровицький, О.О.Бодальов, Г.М.Андреева, Л.А.Петровська), у якому висвітлено проблему рефлексії, дозволив нам дійти висновку, що реалізація рефлексивного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу передбачає здійснення рефлексії власного "я", партнера зі спілкування, актів спілкування і процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу та застосування як контрольно-оцінного так і конструктивно-креативного механізмів рефлексії. Рефлексія майбутнього фахівця з маркетингу полягає в усвідомленні реального протікання комунікативної діяльності, аналізу її складових, оцінці реальних цілей та відповідності засобів їх досягнення, зіставленні отриманих результатів з початковою метою, усвідомленні комунікантом власної ролі та самооцінці того, як його сприймають партнери зі спілкування, оцінці партнера зі спілкування, самоконтролі діяльності з формування комунікативної компетентності та самокорекції власної комунікативної поведінки (самоуправління у створенні нових, скорегованих елементів комунікативної поведінки).

Аналіз праць Г.М.Андреевої, М.М.Бахтіна, Н.І.Формановської, Г.В.Дьяконова, Ю.М.Ємельянова, Г.Я.Буша, Г.Балла, В.А.Манько, І.Я.Глазкової, Л.В.Зазуліної, О.М.Кондратюк впевнив нас у тому, що діалогічна взаємодія – це спосіб взаємозв'язку та взаємовпливу суб'єктів педагогічного процесу на основі визнання суб'єктами ціннісно-сислової множинності та прагненні обміну інформацією, смислами та цінностями у процесі взаємодії. Саме такий вид взаємодії є ефективним у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу. Діалогічна взаємодія як умова формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу охоплює ціннісний, змістовий та процесуальний рівні і передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між студентом та викладачем, засновані на взаємоповазі та визнанні ціннісних орієнтацій один одно-

го; щирій зацікавленості у партнері зі спілкування, рівності умов і можливостей участі викладача та студентів у діалозі; прагненні до співробітництва; фокусуванні викладача на потребах студентів; емоційному забарвленні взаємодії; розвиненості емпатії; використанні активних та інтерактивних методів навчання, які мають високу діалогізуючу здатність; відбір змісту навчання з врахуванням особистісної значущості та практичної корисності.

Результати констатувального експерименту дали нам можливість розробити критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу. Так, показники мотиваційно-особистісного критерію представлені мотивами оволодіння комунікативною компетентністю та такими здібностями як комунікативна толерантність, емпатія, товариськість та мовленнєві здібності. Показниками когнітивного критерію є повнота, глибина, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість, розгорнутість, усвідомленість і міцність знань. До показників поведінково-діяльничого критерію сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу ми ввідносимо спрямованість, професійність, доцільність, оригінальність, освоєність і своєчасність професійних комунікативних дій.

В результаті дослідження показників мотиваційно-особистісного, когнітивного та поведінково-діяльничого критеріїв, які характеризують рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу ми вирізнили елементарний, репродуктивний і рефлексивно-творчий рівні сформованості вказаної компетентності. Подамо вказані рівні.

Елементарний рівень. Професійне спілкування студентів характеризується просоціальними мотивами, мотивами афіліації й демонстрацією систематичних проявів нетерпимості до позиції інших у певних професійних ситуаціях, що пов'язано з низьким рівнем умінь розуміти емоційний стан людей.

Товариськість у цих людей майже ніколи не проявляється.

Мовлення часто характеризується дефектами вимови окремих звуків, нелогічними висловлюваннями або порушеннями логіки їх побудови. Зміст та інтонаційне його забарвлення свідчать про ігнорування вікових особливостей, соціального статусу та рівня освіченості співрозмовників. Має місце невміння встановлювати з ними зоровий контакт.

Студенти володіють обмеженим обсягом знань про професійне спілкування й комунікативну компетентність фахівця з маркетингу, а також у більшості випадків не мають уявлення про суттєві зв'язки між цими знаннями, тому застосовують їх в окремих ситуаціях професійного спілкування використовуючи лише деякі способи.

Студенти не усвідомлюють з точки зору професійної доцільності необхідність мати належні рівні сформованості комунікативних умінь. Тому їхні професійні комунікативні дії є часто примітивними, ускладненими й виконуються повільно та з помилками й не відповідають змісту ситуації спілкування, що є свідченням низьких рівнів сформованості вказаних умінь.

Репродуктивний рівень. Професійне спілкування студентів обумовлене мотивами самоствердження та прагненням впливати на інших, що в більшості випадків пов'язано з доброзичливим ставленням, терпимістю до партнерів зі спілкування, розвинутою товариськістю.

Мовлення іноді характеризується нечіткою вимовою звуків та деякими порушеннями логіки викладу інформації. Зміст цього мовлення і його емоційне забарвлення свідчать, що студенти не завжди враховують вікові особливості, соціальний статус та рівень освіченості співрозмовників. Має місце низький рівень сформованості вміння встановлювати зоровий контакт у спілкуванні.

У студентів недостатній обсяг знань про професійне спілкування й комунікативну компетентність фахівця з маркетингу. Не чітко усвідомлюються взаємозв'язки в системі вказаних знань. Тому ці знання в повному обсязі не використовуються в професійному спілкуванні.

Студенти усвідомлюють необхідність мати високі рівні сформованості комунікативних умінь, тому комунікативні дії в більшості випадків виконуються точно, без ускладнень, своєчасно й доречно, але, переважно, є типовими.

Рефлексивно-творчий рівень. Професійне спілкування студентів обумовлене процесуально-змістовими мотивами, мотивами саморозвитку та досягнення й характеризується терпимістю, доброзичливим ставленням до співрозмовників, сформованістю товариськості як професійної здібності.

Мовленню притаманні чітка вимова звуків, логічний виклад інформації. Його зміст та емоційне забарвлення свідчать про врахування вікових особливостей, соціального статусу та рівнів освіченості співрозмовників. На високому рівні сформованості знаходиться вміння встановлювати зоровий контакт у спілкуванні.

Студенти мають необхідний обсяг знань про професійне спілкування та комунікативну компетентність фахівця з маркетингу, усвідомлюють існуючі зв'язки між цими знаннями та будують відповідно до них своє професійне спілкування.

Студенти на високому рівні володіють комунікативними вміннями, тому професійно усвідомлюють свої комунікативні дії, які у них є доречними, своєрідними, оригінальними й виконуються швидко, точно, без ускладнень, відповідно до ситуацій професійного спілкування. Отримані результати впевнюють нас у можливості формування високих рівнів комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу ще у стінах економічного університету.

Література

1. Годлевська Д.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2007. – 20с.
2. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. – Л.: ЛГУ, 1983. – 106с.
3. Жирун О.А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2006. – 20с.
4. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога системи освіти: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 2003. – 229с.
5. Пилипчук В., Примак Т., Лилик І. Професійні компетенції бакалаврів із маркетингу // Маркетинг в Україні. – № 1. – 2007. – С.52-59
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. / Хуторской А.В. – Спб.: Питер, 2001. – 544с.

7. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. канд. психол. наук. – К, 2001. – 27с.
8. McCroskey, J.C. Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective// Communication Education. – 1982. – Vol.31. – P.42-54
9. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. Interpersonal communication competence. – Beverly Hills, CA: Sage, 1984. – 456p.



Пархоменко В.В.

кандидат економічних наук, доцент,
заступник декана факультету обліку та аудиту
Національної академії статистики, обліку та аудиту

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ключові поняття: економічна освіта, економічна культура, освітньо-професійне середовище

Keywords: economic education, economic culture, education and professional environment

Соціально-економічна криза яка спричинила дестабілізацію в економіці нашої держави викрила проблему недостатньої професійної підготовки кадрів сфери економіки. Сьогодні є актуальним забезпечення інформаційної підтримки ринкових перетворень в економіці, входження у світовий інформаційний простір. Сучасні студенти економічних вузів – це значний людський та професійний ресурс майбутніх соціально-економічних перетворень країни, її інтелектуального потенціалу. Саме від рівня їхньої підготовленості до самореалізації в умовах ринку значною мірою залежатиме розв’язання питань економічної стабільності в Україні [3, 15].

Як зазначає Клод Ейк «...цінності ринкових відносин стають чи не найважливішими для суспільства. Економічна ідентичність як споживача починає переважати громадянську і навіть людську ідентичність» [4, 16–17].

Соціально-економічні перетворення в усіх сферах суспільного життя в Україні зумовлюють необхідність докорінного перегляду підходів до підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, зокрема економічного спрямування. Особливого значення набуває підготовка економістів, здатних адаптуватися в умовах, що постійно змінюються. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває розвиток внутрішніх, особистісних резервів професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки. Сьогодні освіта виступає своєрідним інтелектуальним фундаментом, що

в подальшому визначає якість життя суспільства.

У своєму науковому дослідженні А. Дзундза зазначає, що реформу освіти необхідно розглядати в загальному контексті реформування соціально-економічної системи України, розвитку демократизації суспільства, стабілізації економіки, розв'язання соціальних проблем. «Кризові явища в соціально-економічній сфері безпосередньо пов'язані з кризовими явищами в освіті України, які породжують протиріччя, що постійно виникають у навколишньому середовищі, зокрема: невідповідність між сучасними вимогами суспільства та рівнем нового економічного мислення, узагальненими економічними знаннями, уміннями та навичками та системою соціальних цінностей фахівців й характером традиційної вищої економічної освіти» [2, 5-6]. Особистість набуває нових властивостей, дістаючи їх із соціальної дійсності як основного джерела розвитку, і якщо є бажання визначити, що становить собою молода людина, то треба з'ясувати соціальну ситуацію її розвитку [1, 259].

Створення в Україні механізмів ринкового господарювання вимагають від кожного фахівця критичності, мобільності та системності мислення; глибокого розуміння сучасних соціально-економічних процесів; ініціативності; уміння працювати з людьми, приймати нестандартні рішення в умовах невизначеності; керувати підприємством незалежно від форм власності та виду виробничої діяльності; навичок пошуку, обробки творчого перетворення інформації [2].

Зниження показників духовного життя суспільства, загальнолюдських цінностей, намагання наслідувати стиль життя європейських країн без урахування особливостей українського менталітету, – все це певним чином впливає на ставлення студентської молоді до життя та майбутньої професійної діяльності. «Необхідне могутнє реформаційне зрушення, відновлення життєвих цінностей, джерелом яких є віра у своє вище покликання, можливість досягти в цьому світі свого ідеалу» [5, 130].

З огляду на це, формування економічної культури майбутнього фахівця на загальнолюдських засадах та умовах нових тенденцій соціокультурного розвитку країни є однією з найгостріших сучасних педагогічних проблем.

Особливості майбутньої професійної діяльності вимагають від фахівців економічного профілю підприємливості, ініціативності, самостійності, гнучкості, аналітичних умінь, здатності комплексно оцінювати економіко-правову ситуацію та оперативно приймати рішення, готовності розумно ризикувати, уміння працювати в команді, вести ділові переговори і знаходити вихід із кризових ситуацій, налагоджувати конструктивну взаємодію з діловими партнерами та клієнтами, готовності постійно працювати над удосконаленням фахової компетентності тощо

Важливим фактором, що засвідчує актуальність проблеми, є наявність соціального замовлення, суть якого відображено в Законі України «Про освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2015-2021 роки (2014 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002р.), Концепції розвитку економічної освіти України (2004р.). Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, зазначено, що пріоритетними напрямками професійної освіти є інтеграція до європейського та світового освітнього просторів; інтеграція навчальних закладів різних рівнів акредитації (університетів, коледжів, технікумів тощо) та підприємств, створення відкритого соціально-професійного простору для забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників-

економістів на ринку праці; інтеграція науки і освіти з метою подальшої модернізації системи професійної підготовки спеціалістів економічного профілю.

Аналіз досвіду ВНЗ дозволяє зробити висновки, що відбувається інтенсивна переорієнтація суспільної свідомості студентів з духовних цінностей на цінності матеріального характеру, спостерігається зниження рівня гуманітарної культури молоді. Довгі роки в педагогічній теорії і практиці існувала думка, що функцією вищої економічної освіти є підготовка спеціаліста до виконання суто професійних виробничих функцій. Така прагматична спрямованість, перебільшення ролі емпіричного рівня пізнавальної діяльності вихованців гальмувало розвиток творчого економічного мислення. Ще досі не подолано таку помилку, як відрив від соціально-економічного та соціокультурного середовища.

Вивчення проблеми формування економічної культури особистості знайшло своє відображення в загальнотеоретичних працях І. Ісаєва, В. Сластьоніна, К. Старченко, Л. Чеботарьової, Є. Шиянова та інших; у психолого-педагогічних дослідженнях різних аспектів економічного виховання та економічної освіти старшокласників (Н. Атоєва, О. Артюхова, С. Булавенко, С. Гармаш, Н. Дзюбенко, Л. та інші) та системі вищої освіти (С. Мочерний, Н. Назимова, Л. Пономарев, В. Попов, А. Сур'як).

Аналіз сучасних досліджень з проблем економічної культури майбутніх фахівців дозволяє виявити різні підходи щодо їх розгляду, зокрема у соціально-культурному контексті. Більшість науковців (В. Зоріна, Г. Соколова, Ф. Хміль, В. Цветков, Г. Щекін та ін.) рішення даної проблеми пов'язують із необхідністю вивчення основ та тенденцій культури суспільства, враховуючи що економічна освіта здійснюється в складних середових умовах економічної, політичної, соціально-культурної реальності. Саме культурні еталони, традиції, соціальні обряди допомагають відтворити діючі у суспільстві зразки та моделі соціально-економічної діяльності. Одночасно автори підкреслюють факт функціонування економічної культури не тільки у сфері економіки, а й у сфері соціальних відносин. Ринкові відносини є одночасно як економічними так і соціальними, коли люди реалізують власну поведінку на ринку товарів та послуг і здійснюють покупки різних товарів; на ринку праці, коли борються за нові робочі міста, які необхідні їм для самореалізації та отримання доходів; на ринку фінансів, коли здійснюються операції із грошами. Теоретичний аналіз публікацій показав, що протягом останнього десятиліття відбулося розширення змісту інтегрального поняття «економічна культура». Економічна культура досліджувалася вченими в різних аспектах: як комплекс уявлень, переконання стереотипів та звичок поведінки, які реалізуються в економічній сфері суспільства і пов'язані з економічною діяльністю (С. Матвеева, Л. Лясота), як відбиття у свідомості людей стану економічного життя, сукупність засвоєних знань та вмінь, накопиченого соціально-економічного досвіду суспільства (І. Балягіна, М. Богорад, Г. Ковальчук та ін.), теоретичні основи, зміст та структуру даного феномену (А. Дзундза, Л. Тандир, О. Надточиева); компетентнісний підхід (Д. Разуменко); особливості психолого-педагогічної підготовки економістів (О. Міщенко, В. Валешний, Г. Ковальчук, В. Козаков). У наукових дослідженнях особливої уваги приділено загальнотеоретичним та методологічним аспектам економічної освіти (Л. Абалкін, Л. Бляхман, В. Розова та інші), зокрема, проблемам змісту вищої економічної освіти (В. Бобров, Л. Коніщенко); організації професійного

навчання бакалаврів з економіки (К. Беркита, Є. Калицький, В. Стрельніков); створення організаційно-педагогічних умов навчання фахівців комерційного профілю (О. Куклін, Й. Бринкель); формування комунікативних умінь майбутніх економістів (Н. Бутенко, Н. Статінова, Т. Шепеленко).

Значний інтерес викликали дослідження специфіки вищої освіти з формування економічної культури (Ю. Балашова, Д. Розуменко, О. Макогон, Н. Ментова), зокрема економічної освіти та вихованню у зв'язку з підготовкою молоді до підприємницької діяльності в нових соціально-економічних умовах (А. Дзундза, В. Дрижак, В. Загравий, О. Камишанченко, Ю. Кирильчук, С. Лукаш, С. Мельников та інші).

Однією з передумов вирішення важливого і складного завдання з підготовки конкурентоздатних фахівців економічної сфери, формування їх економічної культури є створення освітньо-професійного середовища.

Поняття освітньо-професійного середовища дослідники намагались розкрити у межах концепції психологічної теорії діяльності (Б. Анан'єв, А. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Шадриков та інш.) та її напрямів, які пов'язані з вивченням професійної діяльності та акмеологічних концепцій ефективності діяльності спеціалістів та їхнього професіоналізму (О. Анісимов, А. Бодальов, А. Деркач, В. Зазакін, Н. Кузьміна, А. Наркова, Є. Яблокова, Є. Клімов, В. Михайловський, та ін.). Проблеми формування професійного середовища знаходять відображення у працях О. Тюпті, С. Тарасова, Ю. Кулюткіна, Н. Максимової та ін.

Не зважаючи на значну кількість публікацій, в яких висвітлено різні аспекти формування економічної культури майбутніх економістів, проблема визначення та впровадження педагогічних умов формування економічної культури у системі вищої економічної освіти все ще потребує комплексного вирішення. Вища школа на сьогодні не забезпечує належних умов для формування економічної культури студентів

Ґрунтовний аналіз проблеми з питань економічної освіти, реального стану освітньо-професійного середовища дозволили виявити низку суперечностей між:

- підвищенням рівня вимог суспільства до економічної культури випускників вищих навчальних закладів і відсутністю теоретичної, методологічної і методичної бази для виконання цього важливого суспільного замовлення. [2, 10].
- підвищенням значущості економічної культури майбутнього економіста в соціокультурному та соціально-економічному середовищі і недостатнім рівнем її реалізації у сфері професійної підготовки;
- реальним рівнем сформованості економічної культури випускників економічних ВНЗ та сучасними потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях економічного профілю, здатних працювати в умовах глобалізації економіки.
- реальними можливостями створення освітньо-професійного середовища, модернізації його на основі застосування сучасних технологій навчання в системі економічної освіти і недостатньою науково-теоретичною та практичною розробленістю системи професійної економічної підготовки фахівців в умовах сучасної парадигми економічної освіти, застосуванням стандартних, традиційних підходів до організації педагогічного процесу;
- наявними інноваційними технологіями підготовки фахівців і недостатнім рівнем їх впровадження в освітній процес вищих економічних закладів освіти.

Розв'язання зазначених суперечностей породжує необхідність вирішення комплексу проблем, зокрема: якою повинна бути професійна підготовка магістрів економічних спеціальностей, здатних до оптимального використання власного культурного потенціалу для досягнення найкращих результатів у професійній діяльності; які можливості дисциплін циклу гуманітарної підготовки з формування економічної культури студентів; педагогічні умови навчально-виховного процесу.

Метою статті було розкрити можливості системи економічної освіти у підготовці конкурентоздатних спеціалістів, визначити особливості освітньо-професійного середовища, як діючого фактору формування економічної культури майбутніх фахівців фінансово-кредитної сфери.

В дослідженні виходили з наступного положення, що в межах існуючої системи економічної освіти, можливо забезпечити успішну підготовку фахівців, формування їх економічної культури за умов:

- створення освітньо-професійного середовища з його направленістю на особистість;
- забезпечення демократизації відносин педагога і студента, впровадження ідей педагогіки співробітництва, діалогової взаємодії основних суб'єктів системи професійної підготовки; використання варіативних засобів їх співробітництва;
- забезпечення випереджувального характеру системи професійної підготовки у формуванні готовності фахівців до вирішення соціально-економічних проблем, які виникають в процесі динамічних змін у розвитку суспільства (тобто “підготовка на перспективу”);
- встановлення взаємозв'язку та співвідношення інформаційної й інноваційно-творчої функцій, змістовної та процесуальної сторін навчального процесу, враховуючи особливості практичної діяльності;
- забезпечення інноваційної спрямованості освітнього процесу, переходу від екстенсивно-інформаційного до інтенсивно-фундаментального навчання на основі інтеграції та міждисциплінарних зв'язків, що сприяє усвідомленню пріоритету економіки як діючого фактору суспільного розвитку;
- впровадження принципу диференціації та індивідуалізації навчального процесу (з урахуванням індивідуальних особливостей майбутнього фахівця, його професійних та життєвих диспозицій особистості);
- створення у студентів-магістрів позитивної мотивації та внутрішньої потреби до оволодіння економічною культурою у професійній підготовці; активізація науково-пошукової та науково-дослідної роботи, економічної діяльності, спрямованих на розвиток економічного мислення та професійно значущих якостей особистості фахівця;
- у процесі вивчення циклу дисциплін соціально-гуманітарної підготовки, при проходженні практик (у тому числі педагогічної) забезпечено систему організації соціально-економічної підготовки студентів.

Основними завданнями нашого дослідження було: проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науково-педагогічних джерелах та освітній практиці; визначити основний склад професійно значущих якостей, якими повинен воло-

діти майбутній спеціаліст та побудувати на цій основі модель економічної культури; здійснити дослідження системи розвитку економічної культури; на основі вивчення професійного середовища ВНЗ України обґрунтувати умови формування економічної культури та соціалізації особистості студента в умовах освітньо-професійного середовища.

Методологічну основу дослідження склали: теорія гуманізації освітнього процесу (гуманістична парадигма освіти) (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гессен, А. Маслоу, Р. Мей та інші); теорія особистісно-орієнтованого та ціннісного підходів (Г. Балл, І. Бех, Л. Віготський, І. Зязюн, Г. Костюк та ін.), вітчизняні та зарубіжні теорії і концепції культури та її ролі у формуванні духовності особистості (А. Арнольдов, М. Бахтін, Н. Бердяєв, С. Біблер (діалог культур), Г. Гегель, С. Гессен, О. Духнович, І. Кант, В. Межуєв, Г. Сковорода, В. Соловйов, М. Туган-Барановський,); системний підхід (В. Афанасьєв, В. Блауберг, В. Садовський,) та технологічні аспекти цілісної системи економічної підготовки (В. Брицький, М. Горlach, Т. Грищенко, О. Кульчицька, А. Нисимчук, О. Падалка, та ін.); діяльнісна концепція (Б. Ананьєв, Л. Віготський, В. Мерлін, Б. Ломов, А. Рубінштейн (загальна теорія діяльності), М. Каган, Е. Маркарян).

Дослідження проводилось у три етапи. **I етап** – теоретичний аналіз проблеми – носить пошуковий характер. На цьому етапі здійснюється аналіз літературних джерел, констатуючий експеримент; аналіз передового досвіду підприємств, банків, аудиторських фірм, діяльність працівників. На першому етапі розроблялась експериментальна програма, яка передбачала створення моделі системи професійної підготовки економістів в умовах освітньо-професійного середовища. На даному етапі досліджені випускники з метою виявлення рівня їх економічної культури та підготовленості до професійної діяльності. **II етап** – дослідно-експериментальне дослідження, яке має характер формуючого експерименту. Його мета – сприяти вдосконаленню системи професійної підготовки фахівців. Впровадження експериментальної програми, в основі якої створення освітньо-професійного середовища як умов формування економічної культури студентів. **III етап** – систематизація наукових фактів, обробка та узагальнення результатів дослідження, перевірка ефективності педагогічних заходів, висновки.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні філософського та психолого-педагогічного змісту ключових понять та категорій, обґрунтуванні концепції конструювання змісту економічної культури студентів, визначенню педагогічних умов формування даного феномену.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова.- М.: Педагогика, 1991.- 480 с.
2. Дзундза А.І. Теоретичні та методичні засади формування соціоекономічної культури студентів вищих навчальних закладів [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Алла Іванівна Дзундза; Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2005. – 472 с.
3. Дзюбенко Н.М. Педагогічні умови формування економічної культури старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. М. Дзюбенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2013. – 23 с.

4. Клод Ейк. Небезпечні зв'язки: взаємодія глобалізації і демократії. В кн. Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика. Хрестоматія з сучасної зарубіжної соціології регіонів – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002.
5. Левченко О.О. До вирішення проблеми наближення культурного ідеалу молоді в сучасному вищому навчальному закладі. Зб. наук.праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля /за заг. ред. проф. О. Л. Голубенка / Ч. 1. – Луганськ, 2002.]
6. Черушева Г. Б. Професійне середовище як фактор формування самостійності наукового економічного мислення майбутніх фахівців фінансово-кредитної сфери / Г. Б. Черушева, В. В. Пархоменко // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових доповідей за матеріалами XXI Міжнародної науково-практичної конференції «Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світі Болонського процесу» 16-19 листопада 2010 р. – Ужгород: ЗакДУ, 2011.– Вип. 2 (21) – Ч.1 – С.323-334.

ПОД- СЕКЦІЯ 6. Теорія, практика і методи обучения.

Собко Наталія Григорівна

доцент кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту, кандидат наук з фізичного виховання та спорту

Собко Сергій Григорович

доцент кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури, кандидат педагогічних наук
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключові слова/ Key words: професійна підготовка/ professional training, самореалізація/ self-realization, майбутні магістри фізичного виховання/ future masters of physical education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку та функціонування вищої освіти посилюються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні окреслені стратегічні завдання, серед яких провідне місце відводиться створенню умов для формування освіченої, творчої особистості, реалізації та самореалізації її природних задатків і можливостей в освітньому процесі. Створення умов вільного прояву і творчого розвитку студентів в умовах навчання у ВНЗ є однією з головних характеристик сучасної педагогічної освітньої установи.

Професійна підготовка здобувача ступеня магістра фізичного виховання є досить важливою, адже згідно із загальноєвропейським Болонським процесом у нього виникає можливість практичної роботи не лише менеджером чи науковцем, а й викладачем вищої школи.

Підготовка магістрів у вищих навчальних закладах України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Одним із таких завдань є формування професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми самореалізації проходить вже достатньо тривалий час. Ще Аристотель і Платон розглядали самоздійснення як мету життя людини, як основну умову оптимізації індивідуального потенціалу та суспільного розвитку. У класичній педагогіці проблемі самореалізації особливу увагу приділяли А. Дістервег, Й. Песталоцці, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.

Проблемами самореалізації, самовдосконалення та самовиховання в Україні успішно займаються О. Безпалько, О. Главацька, Н. Капська, Л. Міщик, А. Калініченко, однак вони, на нашу думку, і досі залишаються недостатньо висвітленими.

Педагогічним підґрунтям досліджуваної проблеми є наукові праці С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, А. Кириченко, Н. Комісаренко, В. Кременя, В. Лозової, І. Підла-

сого, С. Сисоевої, А. Суценка та ін. В них доведена необхідність гармонійної професійної самореалізації педагогів як освітньої мети.

Як окремих компонент професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, проблему самореалізації висвітлено в роботах В. Байдака, Л. Головатаї, Р. Карпюк, В. Морозова, Р. Мушкети, В. Наумчука, О. Петуніна, Л. Суценка, Б. Шияна, В. Яловики.

Серед зазначених досліджень нами не знайдено праць щодо формування творчої самореалізації майбутніх магістрів фізичного виховання як потенційних викладачів вищої школи та управлінців галузі. Відтак, викладачі вищої школи змушені керуватись теоретичними положеннями та практичними рекомендаціями, розробленими для учителів ЗОШ. Виникають суперечності між проголошеною активною творчою самореалізацією майбутніх магістрів фізичного виховання та неналежною теоретико-методичною базою її забезпечення; між самостійністю у виборі студентами засобів, методів та форм самореалізації та незмінністю (консервативністю) методик викладання у вишу, традиційністю організації навчально-виховного процесу.

Актуальність проблеми формування професійної самореалізації майбутніх магістрів фізичного виховання, необхідність подолання виявлених суперечностей, недостатній рівень теоретичної дослідженості й розробленості є, на наш погляд, незаперечними.

Метою роботи є висвітлення основних положень щодо творчої самореалізації майбутнього магістра фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Н.М. Дідик вказує, що однією зі сфер самореалізації людини є професійна діяльність, що дозволяє актуалізувати власні професійні й особистісні можливості [1]. Отже, самореалізація майбутнього магістра фізичного виховання повинна відбуватися у професійній діяльності за рахунок сформованих у процесі навчання у ВНЗ професійних якостей, особистісно орієнтованого підходу до підлеглих, креативного мислення тощо. Творча особистість повинна генерувати нові ідеї, підходи, рішення. У формуванні творчої самореалізації особистості важлива роль належить активності самих студентів.

Професійна самореалізація особистості майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту включає його активну життєву позицію й може ефективно формуватися лише у тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення вищих рівнів професійної самореалізації, у потребі в професійному самовдосконаленні.

Домінантними якостями особистості, які формують її здатність до самореалізації, є творчі якості [4, с. 15]

Творча самореалізація супроводжується розвитком внутрішнього світу людини, її креативних, когнітивних, організаційно-діяльнісних і методологічних якостей, а творчою продукцією виступають: по-перше, матеріалізовані результати діяльності студента у вигляді оригінальної ідеї, рішення, підходу, сценарію тощо; по-друге, зміни особистих якостей студента, що природно розвиваються в процесі професійної підготовки.

За словами А.О. Реана, “з наявністю вираженого прагнення до саморозвитку пов'язана успішність людини як суб'єкта професійної діяльності, успішність досягнення нею професійного успіху, професійного довголіття” [3, с. 88].

Розглянувши творчу самореалізацію особистості майбутнього фахівця фізичного виховання у процесі професійного розвитку, зазначимо, що магістр фі-

зичного виховання (як викладач вишу) повинен швидко знаходити адекватний спосіб розв'язання нестандартних ситуацій під час академічних занять, на навчально-тренувальних заняттях у відділеннях з підвищення спортивної майстерності, в управлінській діяльності; така творча особистість здатна ефективно здійснювати свою професійну діяльність. Для майбутнього магістра фізичного виховання новим індивідуально-неповторним виступає його стиль проведення занять, управління, що є компонентом власного професійного розвитку.

Т. Макаренко вказує, що важливо надати майбутньому фахівцю підтримку в його професійному становленні за допомогою використання особистісно-розвивальних технологій у ВНЗ і побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку. В рамках гуманістичної парадигми розвитку освіти потрібно створити педагогічне середовище, яке б сприяло активізації особистісного потенціалу студента [2]. Ми погоджуємося з думкою автора і зазначаємо, що для творчої самореалізації особистості майбутнього магістра фізичного виховання у процесі професійного розвитку необхідне використання особистісно-розвивальних технологій.

Висновки. Проаналізовані у ході дослідження праці науковців підтвердили актуальність і важливість вирішення зазначеної проблеми. Визначено необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки для формування творчої самореалізації майбутніх магістрів фізичного виховання в процесі професійної підготовки, де визначальною роллю будуть відігравати засоби особистісно-розвивальних технологій.

Література.

1. Дідик Н.М. Особливості самореалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки /Н.М. Дідик// Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки :матеріали Всеукр. науково-практич. конф. (Хмельницький, 14 – 15 травня 2010 р.) / ред. колегія: проф., д. мед. н. О.А. Каденко (голов. ред.), доц., к. пед. н. Л.М. Джигун, доц., к. психол. н. Л.О. Подкоритова та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – С. 29–31.
2. Макаренко Т.А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов. Дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006. – 188 с.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение /А.А. Реан. – М.: АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
4. Сисоева С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С.О.Сисоева // Збірник наукових праць. – Миколаїв: Вид-во МФ НА-УКМА. – 2000. – Т. 7. – С. 13-19.

аспірантка кафедри теорії і методики початкової освіти
(Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка), Україна

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: початкова мовна освіта, компетентність, комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, комунікативні вміння, мовленнєві вміння, експресивні засоби, прикметник.

Keywords: primary language education, competence, communicative competence, competence approach, communicative abilities, speech abilities, expressional means, adjective.

Сучасний етап розвитку початкової школи пов'язаний із входженням України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору, спрямованого на підготовку молодого покоління до навчання і соціалізації у швидкозмінному суспільстві, створення інноваційних методик і технологій навчання, орієнтованих на розвиток самостійного критичного мислення студента, на швидке та якісне засвоєння навчального матеріалу.

Швидкість, з якою змінюються реалії третього тисячоліття, нові соціальні виклики – прискореність і непередбачуваність економічного й технічного розвитку – зумовлюють негарантованість забезпечення роботою на ринку праці випускників вишів, суттєво підвищують кваліфікаційні вимоги до підготовки, зокрема і вчителів початкової школи. У процесі сучасної професійної підготовки акцент переноситься з традиційного навчання як трансляції інформації на учіння, у процесі якого вчитель формує ключові і предметні компетентності [1;16].

Останні роки Рада Європи запроваджує підхід, що базується на комунікативних потребах учнів та використанні засобів і методів, які допоможуть учням задовольняти ці потреби, і відповідають їхнім характеристикам.

Здійснений аналіз дисертаційних досліджень щодо проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, огляд наукових праць вчених-дослідників мовлення дітей молодшого шкільного віку (М.С. Вашуленко, В.І. Бадер, Л.О. Варзацька, І.П. Гудзик, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов, Н.Ф. Скрипченко, В.О. Собко, М.Г. Стельмахович, О.Н. Хорошковська та ін.) та ін. свідчить про переорієнтацію лінгводидактики з вивчення статистичної системи на дослідження функціонування різних підсистем у процесі спілкування. Відповідно до цього у процесі засвоєння мови та методики її викладання перевага повинна надаватися комунікативним завданням, що передусім розвиватимуть комунікативні вміння, навички та досвід, необхідні для оволодіння комунікативною компетентністю. Набуття студентами педагогічних факультетів комунікативної компетентності у процесі вивчення курсів «Методика викладання української мови», «Технології викладання освітньої галузі «Мова

і література» полягає у здобуванні здатності користуватися мовою залежно від конкретної навчальної ситуації, уміння навчати української мови учнів початкової школи, використовуючи типові комунікативно-мовленнєві ситуації за допомогою активних лінгводидактичних технологій.

Зазначаємо, що формування комунікативної компетентності з української мови в навчальному процесі підготовки майбутніх учителів-початківців – це складна суб'єкт-суб'єктно орієнтована інтегративна багатовекторна система. Її функціонування є ефективним і повноцінним за умови взаємодії таких складників: навчально-методичне забезпечення (освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани, засоби діагностики якості вищої освіти, навчальні і робочі програми дисциплін тощо); розгалужена система самостійної та індивідуальної роботи; розуміння майбутніми вчителями початкової школи мети своєї діяльності.

Концептуальні положення комунікативного підходу до опанування українськомовної комунікативної компетентності студентами початкової освіти полягають у тому, що діяльність людини розглядається як форма активної цілеспрямованої, безпосередньої й опосередкованої взаємодії людини з іншими суб'єктами комунікації. З огляду на провідну роль спілкування у формуванні й розвитку професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів досягнення мети комунікативно зорієнтованого навчання в процесі оволодіння технологіями викладання української мови визначаємо як оволодіння методикою і технологіями формування комунікативної компетентності в сукупності мовно-мовленнєво-методичних складників.

В Україні на цьому етапі розвитку методичної науки зроблено революційний перехід від функціонального і комунікативного підходів до викладання мов до компетентнісного. У новому Державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. №462, основною змістовою лінією зазначено мовленнєву, «при цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої» [3; 3].

Практична спрямованість вивчення рідної мови в початковій школі передбачає не лише переважальну практичну роботу з опорою на лінгвістичну теорію, а насамперед формування комунікативних умінь і навичок, навчання діяльності спілкування, у процесі якої учні вчать спілкуватися, будувати усні і писемні висловлювання у певному стилі, з урахуванням обставин мовленнєвих ситуацій. Оскільки потреба в процесі формування мовленнєвих умінь і навичок спертися насамперед на мовлення, на комунікативні завдання викликана життєвими, соціальними вимогами до учня, тому вона є есктралінгвістичною (позамовною) [5; 23].

Одним із аспектів навчання мови є естетичний. Він передбачає засвоєння учнями виражальних засобів мови, набуття вміння мислити й висловлюватися не тільки правильно, а й естетично, приємно, красиво.

Використання мови, як образне, так і художнє, однаково важливе в освітньому аспекті і самі по собі. Естетичні види діяльності можуть бути продуктивними, рецептивними, інтерактивними або посередницькими й охоплюють, зокрема, такі види діяльності учнів початкових класів: спів (колискові, народні пісні, поп-пісні); усний та письмовий переказ історій; слухання, читання, написання і відтворення художніх текстів (оповідань, віршів, аудіовізуальних текстів, мультфільмів, коміксів), створення власних текстів [4; с.98].

Щоб виконувати комунікативні завдання, спрямовані на створення власних текстів описового характеру, учні мають брати участь у комунікативних мовленнєвих видах діяльності підготовчого етапу й оперувати комунікативними стратегіями – мовленнєвими засобами, які вони як користувачі мовою застосовують для мобілізації та балансу своїх мовленнєвих ресурсів (йдеться про вміння учнів користуватися словниковим запасом, зокрема епітетами, порівняннями, метафорами та іншими образними засобами тощо), активізації вмінь і навичок з метою задоволення комунікативних потреб у певному контексті й успішного виконання поставлених завдань у найбільш зрозумілий або найекономічніший спосіб.

Вважаємо, що формування в учнів умінь komponувати текст у відповідному стилі мовлення логічно підпорядковане основній меті вивчення мови в школі – вільному оволодінню мовленням як засобом спілкування. Це вимагає від учнів правильного орієнтування в мовленнєвій ситуації, дотримання стильових обмежень у відборі мовних і виражальних засобів, які сприятимуть формуванню змісту висловлювання. Учитель має забезпечити усвідомлення учнями того, що естетичні цінності рідної мови виявляються в багатстві виражальних засобів, які, в свою чергу, функціонують у різних стилях, навчити дітей правильно й точно висловлювати свої думки, добирати для цього відповідні слова з наявних у мові варіантних синонімічних форм. Так, особливість наукового стилю характеризується точністю і стислістю понять, усебічною повнотою характеристик явищ або предметів, відсутністю зайвих слів. Натомість художній стиль характеризує ті самі явища чи предмети за допомогою образно-поетичних мовних засобів, з використанням необмеженої кількості малювничих епітетів, порівнянь.

Систематичне проведення вчителем цієї роботи спрямоване на розуміння учнями взаємозв'язків між використанням нейтральних і стилістично забарвлених мовних засобів, здійснення стилістичного аналізу опрацьованих текстів, що сприяє осмисленню змістової, мовленнєвої і стильової характеристики.

Зазначимо, що хоча така робота на уроках у початкових класах має принагідний характер, але вона дає вчителю широкі можливості для формування в учнів виразного емоційного мовлення, що значною мірою забезпечується використанням прикметників. Робота з текстами різного стилю передбачає збагачення словникового запасу молодших школярів, вироблення в них практичних навичок спілкування, стилістичної вправності, і, безумовно, – перспективність у більш якісному засвоєнні стилів мовлення учнями основної школи. Одночасно відбувається і вивчення мовного матеріалу, і формування мовно-мовленнєвих умінь та навичок. Доцільно надавати перевагу таким темам для створення самостійних висловлювань, які були б пов'язані з життєвим досвідом учнів, викликали бажання поділитися думками, зближували навчальну й реальну мовленнєву діяльність, мали б чітке виховне спрямування (забезпечення соціокультурної змістової лінії навчальної програми), що і є ґрунтом для формування у молодших школярів життєвих компетентностей.

Практична робота учнів у процесі відбору і вживання необхідних синонімічних означень, що відображають точні характерні особливості певного явища або образних емоційно-експресивних засобів, розвиває мовне чуття, сприяє активізації репродуктивної діяльності школярів щодо виявлення і свідомого мотивування вживання різних відтінків синонімічних значень прикметників, наприклад, у підсилю-

вальних зворотах, *as white as snow* – білий як сніг (чистий), або: *as white as a sheet* – білий як лист (наперу) (блідий). Використання антонімічних значень прикметників допомагає яскравіше змалювати контрастні предмети (явища), які школярі порівнюють, зіставляючи ознаки, виокремлюють характеристики протиставлення, добирають влучні варіанти, користуються «синонімією в антонімії» (комбіновані вправи з побудовою синонімічних рядів протилежних ознак).

Зазначимо, що в Рекомендаціях Ради Європи до мовної освіти розглядаються так звані «вирази народної мудрості» – стійкі формули, які втілюють та водночас підсилюють загальні значення предметів (явищ), найчастіше за допомогою прикметників, і є важливим складником народної культури. Вони часто вживаються, на них ще частіше посилаються або використовують у газетних заголовках, рекламі; це і графіті, написані на одязі, і таблички на робочих місцях і постери. Знання цієї акумульованої народної мудрості, виражені у мовленні як загальновідомі, є важливим компонентом лінгвістичного аспекту соціокультурної компетенції: прислів'я, ідіоматичні звороти (*A sprat to catch a mackerel; Як н'яте колесо до воза*), (*It takes all sorts to make a world; З миру по нитці – голому сорочка*) знайомі цитування (*A man's a man for a'that; Хоч куди козак – гарний хлопець*), вираження: вірувань, передбачення погоди (*Fine before seven, rain by eleven; Вітер добрий при стозі, злий при морозі*), відношення, оцінювання (*It's not cricket; Сім н'ятниць на тиждень*) [4;198].

З метою розвитку умінь учнів вільно оперувати мовними засобами в своєму мовленні, користуватися ними у реальних життєвих ситуаціях учитель має частіше організовувати вправління учнів у виконанні завдань комунікативного характеру, співвіднесених з реальним життям: запропонувати учням 4 класу знайти в медіа-просторі (або на рекламних постерах – у супермаркетах, на вулиці) гасла, слогани з використанням прикметників. Акцентування рекламованого продукту ґрунтується на грі слів, спрацьовує як пряме, так і переносне значення, використання прикметників без іменників (субстантивованих). Наприклад, реклама солодошів (*A taste of paradise / Райська насолода*); *Do you eat the red ones last? / Ви з'їдаєте червоні останніми?*), кави («*Maxwell House*»: *Good to the last drop/Гарна до останньої краплі*) тощо. Стилiстично навантажені слова та фрази завжди мають сильний емоційний підтекст або супутнє емоційно-експресивне значення (конотації), що дає можливість викликати позитивну (переважна більшість рекламних текстів) чи негативну (наприклад, соціальна реклама, спрямована на боротьбу з курінням, алкоголізмом, наркоманією) реакцію поза межами буквального значення.

Учні залучаються до інтеракції ввже не просто як реципієнти, а й як аналітики, усвідомлюють процес спілкування, його складники й засоби і володіють необхідними вміннями для участі в ньому. Варто зауважити, що завдання такого типу є центральною одиницею багатьох програм, підручників, практики урочного навчання і текстів, хоча часто змінені й модифіковані для цілей навчання або тестування, добираються на основі учнівських позашкільних потреб: в особистісній та публічній сферах, чи пов'язані з більш спеціальними заняттями та освітніми потребами. Успішне виконання таких завдань на початкових етапах (або для слабких учнів 4 класу) може бути полегшене попередньою активізацією слоникового запасу учнів, надання для користування необхідних мовних елементів, емоційно-забарвлених мовних засобів тощо.

Отже, зазначимо, що одним із найважливіших завдань учителя початкових класів у процесі засвоєння учнями обсягу, діапазону лексичного складу, стилістичного вправлення є створення комунікативного середовища (ситуацій), відповідного потребам і можливостям школярів, його розвиток відповідно до їхніх запитів, добір усних і письмових текстів стилістичного спрямування, сприяння створенню учнями власних монологічних і діалогічних висловлювань.

Література

1. Бірюк Л.Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія. – К.; Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім.О.Довженка, 2009. – 317 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. пос. для студ. вищ. навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – №7. – С.1-9.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : посібник / [наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Методика навчання мови в середніх навчальних закладах / за редакцією М.І. Пентилюк : Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.

Рудницька Н.

старший викладач

кафедри іноземної філології і перекладу,

Мокляк Я.

студентка магістратури

педагогічного факультету

Національний університет біоресурсів

і природокористування України

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ключові слова: іноземна мова, мовна підготовка, методи викладання, навчальні техніки і прийоми, сучасні освітні технології.

Keywords: foreign language, language training, teaching methods, educational techniques and practices, modern educational technology.

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але і запорукою успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. В більшості ВНЗ країни студенти опановують принаймні дві іноземні мови [5]. Викладачам важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів.

Метою даної статті є огляд сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов у вищій школі. Реалізація методів навчання здійснюється через використання низки прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік.

Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу [3].

Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або міжкультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності студентів. Відтак, на нашу думку, в сучасному ВНЗ не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне заучування текстів іноземною мовою, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного автентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі, адже добре знання іноземних мов є зараз і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. В цьому плані саме на ВНЗ покладається відповідальність у якісному забезпеченні студентів комплексом мовних знань, вмінь і навичок. Це вимагає, передусім, від навчального закладу систематичного створення умов для підвищення кваліфікації своїх педагогічних працівників, забезпечення закладів освіти належною матеріально-технічною базою [2].

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю навчання студентів). На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи [1].

Розглянемо комунікативний метод, навчальною метою якого є оволодіння комунікативною компетенцією. Навчальним змістом комунікативного методу виступають тексти, які повинні показувати конфлікти, що спонукають студента до висловлення власної думки. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Мовна площина даного методу – це домінування мовного продукування над мовною правильністю, коректністю, помилки допускаються. Мова стає засобом комунікації. Для комунікативного методу характерні вправи комунікативного спрямування. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно, усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією» [2]. Перевагами комунікативного методу є те, що студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками. Але, як і ведеться здавна, на противагу перевагам виступають недоліки, які проявляються в ненаданні належної уваги якості мови, комунікативна компетенція досить-таки швидко досягає своїх меж.

Конструктивістський метод. В основі цього методу – власне активне навчання студентів. Завдання викладача – не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок виступає орієнтованим на дію. Навчальний зміст даного методу визначається через близькість студентів до дійсності, студентів спонукають самостійно конструювати свої знання (наприклад, в рамках проектної діяльності). Вправи, що використовуються при поданні матеріалу, спрямовані на продукування мови, яка знаходиться в центрі навчання. Переваги конструктивістського методу полягають у підготовці студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліками методу є те, що на сучасному етапі вони ще не проявилися достатньо чітко.

В методиці розрізняють традиційні та альтернативні методи навчання. Під поняттям альтернативні методи групується цілий ряд різноманітних підходів, прийомів, способів передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод. До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями).

ями, коли студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Метод сценарію заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів (наприклад: «Магазини-Товари-Продаж») з інтересами та ідеями студентів. Отримуючи «імпульси» від викладача (так звані ключові питання), студенти роблять свій внесок у створення історії. Цей метод обходиться без текстових підручників. Мова йде про творче планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи драми та рольової гри. Вчитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді [4].

Наступним розглянемо метод навчання по станціях. Навчальна техніка, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, упорядкованим у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні по станціям у учнів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціях дозволяє здійснювати диференціацію за здібностями, інтересами студентів, ступенем складності завдання [6].

Охарактеризуємо ще один метод – метод симуляцій, який можна з успіхом застосовувати при навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей вузів. Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі: керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання – досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, що цілком поринають у гру, втілюються в свою роль, вболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри. Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування у студентів, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання учнів, готують їх до необхідності прийняття в майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень. Існують комп'ютерні симуляції, де учасники працюють з комп'ютерною програмою, керують уявною компанією та настільні симуляції, де учасники, компанії, підприємства «існують» у вигляді фішок, карт [3].

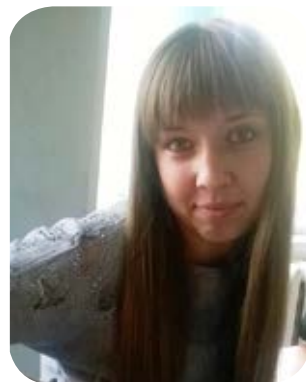
Одним із найчастіше використовуваних методів – є метод рольової гри. Рольова гра пов'язана з інтересами студентів, є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента, емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою [1].

З усього вище сказаного, потрібно зробити висновок, що для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції, йти в ногу з часом. Таким чином, ефективність комунікативно спрямованого навчан-

ня іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання і здатності вчителів і викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх свідомих патріотів своєї країни, толерантних громадян світу. А це забезпечує входження України до європейського освітянського простору.

Література

1. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки. Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Ідеальність. – Луганськ: Навчальна книга, 2004. – 275 с.
2. Ермоленко Л.П. Коммуникативный подход к обучению английского языка в средней школе // Иностранные языки. – 2002. – № 3. – С. 10–11.
3. Житник Б.О. Методичний порадник: форми і методи навчання. – Харків: Основа, 2005. – С. 23.
4. Николаева С.Ю., Шерстюк О.М. Современные подходы к преподаванию иностранных языков // Иностранные языки. – 2002. – № 1. – С. 39–46.
5. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2004.
6. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 2. – С. 20-24.



Аношкина К.Ю

Студентка 4 курса очной формы обучения направление «Педагогическое образование» профиль «Экономическое образование» филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет» в г. Таре

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Модернизация российского образования существенно затрагивает организацию учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях. Одной из главных задач совершенствования системы школьного образования является создание условий для самореализации и развития учащихся. Самореализация учащихся в учебной деятельности возможна с помощью различных способов и методов [1].

Метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения [3, с. 321].

В образовании сложились, утвердились и получили широкое распространение в общем три метода обучения: *Пассивный метод* – это форма взаимодействия преподавателя и студента, в которой учитель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей. *Активный метод* – это форма взаимодействия учащихся и учителей, при которой они взаимодействуют друг с другом в ходе занятия и находятся на равных правах [2].

Большое значение в современной науке отводится интерактивным методам обучения, так как они ориентированы на активную совместную учебную деятельность, общение, взаимодействие учителя и учащихся и позволяют выстроить образовательное пространство для самореализации учащихся [1]. Интерактивные методы

обучения – это способы взаимодействия между преподавателем и участниками учебного процесса, между разнообразными управляющими средствами и потребителем информации или между самими обучаемыми, которые в этом случае могут разделены на небольшие группы.

Основные виды интерактивных методов: Деловые и ролевая игры

Анализ конкретных ситуаций (case-study)

Групповые дискуссии

Мозговой штурм

Методы кооперативного обучения

Круглый стол

Лекции-дискуссии и т.д [3, с. 328].

В данный момент мы проводим исследование, целью которого является определение эффективности применения учителями экономики и обществознания интерактивных методов обучения и отношение учащихся к интерактивным методам обучения на уроках.

Методом исследования выступает анкета.

Нами было уже опрошено учителя и учащиеся 3-х школ (гимназия им Лупова, 2 школа и 4 школа) и можно сделать первоначальные выводы.

Опрос мы начали с учащихся. Было опрошено 3 класса.

На вопрос, нужны ли нетрадиционные приемы на уроках? Больше половины опрошенных (79%) дали положительный ответ. А это значит, что учащимся скучно на занятиях и учителям необходимо разнообразить деятельность на уроках.

Большинству учащихся нравится заниматься работой на уроке в группах (76%). Им нравится высказывать свое мнение (58%) и делиться и обсуждать полученную информацию с одноклассниками (67%).

Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что учащиеся с интересом относятся к использованию интерактивных методов обучения.

Далее мы провели опрос с учителями школ. В опросе участвовало 6 учителей, все опрошенные учителя используют интерактивные методы обучения.

Наиболее популярным методом является мозговой штурм (33%). Это объясняется тем, что метод простой, его легко понять и легко применять на уроках.

Круглый стол и деловые игры используют 27% опрошенных.

И лишь 13 % применяют кейс-метод. У этого метода много преимуществ: он оставляет обучающим возможность погрузиться конкретную ситуацию, осознать себя участником каких-либо событий, встать на чью-либо позицию. Этот метод призван формировать и развивать следующие умения и навыки: умение рассуждать, анализировать ситуации, оценивать альтернативы, а также формируются навыки работы в коллективе и умение вести дискуссию, что применимо на уроках экономики и обществознания.

Все опрошенные считают интерактивные методы обучения эффективными для усвоения знаний учащимися, ведь их цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых учащиеся чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Вопрос: Какие проблемы возникают при использовании интерактивных методов обучения удивил нас, потому что половина опрошенных сталкиваются с проблемой недостатка проекторов. Мы можем объяснить это тем, что учителя, скорее

всего, не достаточно точно понимают понятие «интерактивные методы», и сводят их к использованию интерактивных досок на занятиях. Использование интерактивных методов не подразумевает использование интерактивных досок.

Следующая проблема заключается в неумении учащихся делать выводы и их обосновывать, а также нехватка времени на подготовку.

Из выше изложенного можно сделать вывод: большинство учащихся хотя бы больше разнообразных групповых занятий, в свою очередь учителя используют интерактивные методы на своих уроках и считают их эффективными для усвоения знаний учащихся, но сталкиваются с проблемой, а именно с неумением грамотно высказывать и отстаивать свою точку зрения.

Решение этой проблемы мы видим в использовании кейс-метода на уроках. Исходя из этого мы хотим разработать конспекты уроков с использованием кейс-метода и применить их на практике.

Список использованной литературы

1. ИКТ и интерактивное обучение [Электронный ресурс]. URL: <http://katerina-bushueva.ru> (дата обращения 10.09.2013).
2. Организация активных, интерактивных и традиционных форм проведения занятий в соответствии с ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com> (дата обращения 29.03.2013).
3. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 574с.

Корнута О.В.

К.т.н., доцент, ІФНТУНГ

Корнута В.А.

К.т.н., ІФНТУНГ

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ НАПРЯМУ «ФІНАНСИ І КРЕДИТ»

Ключові слова: інформаційні технології, навчальний процес, комп'ютерні мережі.

Keywords: information technologies, the learning process, computer networks.

Сучасна система освіти характеризується широким використанням нових педагогічних технологій, що в значній мірі впливають на організацію навчального процесу, потенційно збільшуючи його можливості [1, ст. 48]. Насамперед мається на увазі підвищення якості навчання за допомогою широкого використання сучасних інформаційних технологій. Якщо розглянути підготовку фахівців напрямку 6.030508– Фінанси і кредит, то слід відзначити з одного боку жорстку конкуренцію на ринку майбутньої праці цих фахівців в зв'язку з його перенасиченістю, а з другого – стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій в галузі економіки та фінансів. Постає нагальна потреба в організації навчального процесу таким чином, щоби подолати розрив між знаннями, навиками та уміннями, одержаними майбутніми фахівцями в університеті та потребами ринку, які швидко змінюються разом з бурхливим розвитком інформаційних технологій. В даний час важко уявити роботу у фінансовій сфері без комп'ютерної обробки даних та інтернет-технологій. Тому при навчанні студентів у вищих навчальних закладах слід прагнути сформувати уміння та навички застосування комп'ютерних технологій у подібних до виробничим умовах, намагатись подавати навчальний матеріал з максимальним унаочненням, під час самостійної роботи студентів керувати їх пізнавальними діями. При цьому широко застосовується діалогове спілкування, гіпермедійні документи, веб-технології. З метою набуття ґрунтовних знань та умінь в царині сучасних інформаційних технологій в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу для студентів напрямку «Фінанси і кредит» викладається дисципліна «Інтернет-технології в фінансах», яка включає лекційні, лабораторні заняття та самостійну роботу. Навчальний матеріал курсу поділений на три модулі (основні концепції побудови комп'ютерних мереж, технології роботи з глобальною мережею інтернет, основні поняття електронного бізнесу та електронної комерції) [2, ст.154]. Лабораторні роботи першого модуля знайомлять студентів з базовими принципами побудови комп'ютерних мереж на прикладі локальної мережі університету. Другий модуль знайомить студентів з сучасним програмним забезпеченням для роботи з Інтернет, що передбачає порівняння і аналіз роботи браузерів Opera, IE, Mozilla, GoogleChrome; використання сервісів E-mail; знайомство з пошуковим сервісом в Інтернет; програми для спілкування в мережі на прикладі програми Skype; створення сайтів на безкоштовних хостингах. Значна увага приділяється і знайомству з «хмарними технологіями» як з одним з перспективних

напрямок розвитку сучасних інформаційних технологій. Хмарним сервісом, що використовується під час вивчення дисципліни, є Google Docs, що дозволяє організувати взаємодію між викладачем і студентами. Так, наприклад, планування захисту самостійної роботи студентів реалізується через календар, документальне оформлення результатів лабораторних робіт та виконання необхідних обчислень реалізується за допомогою роботи з документами в Google Docs, візуальне представлення отриманих студентами результатів реалізується на основі створення й розповсюдження презентацій в Google Docs, тощо. Найбільш цікавим для майбутніх фахівців є лабораторні роботи третього модуля: аналіз сайту міжнародної компанії, що має представництва на локальних віртуальних ринках, а також створення презентації засобами PowerPoint з результатами аналізу сайту; форми інтернет-торгівлі; реклама та маркетинг в мережі Інтернет (оцінка ефективності інтернет-реклами за комунікативними, організаційними, маркетинговими та економічними параметрами); знайомство з класом електронної комерції “Бізнес-адміністрація” (системи довідкової бізнес-інформації, яка передбачає аналіз таких сайтів як <http://ukrstat.gov.ua/>, <http://smida.gov.ua>, Державної служби зайнятості, робота з електронними колекціями, тощо); платіжні системи Інтернет (порівняння роботи основних платіжних систем за показниками, а також реєстрація в системі на прикладі WebMoney); принципи роботи з фінансовими системами інтернет-банкінгу; принципи роботи з системами інтернет-трейдингу (на прикладі системи «Форекс»).

Отже, можна зазначити, що використання інформаційних технологій при підготовці бакалаврів напряму «Фінанси і кредит» дозволяє підвищити якість підготовки студентів та зробити їх більш конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаних джерел

1. О.В.Корнута. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в процесі вивчення дисципліни «Інтернет технології в обліку і аудиту»/ Корнута О.В., Пригоровська Т.О. Інформаційні технології в освіті науці і техніці: тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси:ЧДТУ, 2014. – Том 2 – С.48-49.
2. О.В.Корнута. Особливості викладання дисципліни «Інтернет-технології в фінансах»/ Корнута О.В., Пригоровська Т.О. Актуальні питання теорії та практики неперервної ступеневої підготовки фахівців в системі вищої освіти: Міжнародна наук.-практ. конф. (Тернопіль,13-14 листоп. 2012 р.: зб.мат.– Тернопіль: ТНТУ, 2012–с.154-156.

**ПРАГНЕННЯ ДО САМОРОЗВИТКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

***Анотація:** В умовах реформування вищої педагогічної освіти особливої актуальності набуває проблема саморозвитку майбутніх фахівців. За допомогою методики Л.М. Бережної «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» визначено, що рівень прагнення до саморозвитку майбутніх магістрів фізичного виховання не є достатнім для підготовки в умовах вищого навчального закладу.*

Ключові слова: саморозвиток особистості, рівень прагнення до саморозвитку, самовдосконалення особистості, майбутні магістри фізичного виховання.

Актуальність. Проблема усвідомленого саморозвитку особистості завжди була індивідуально і соціально значуща, а за умов здобуття українським суспільством незалежності, розбудови суверенної, демократичної, соціальної, правової держави, визнання самоцінності, автономності, свободи особистості, дослідження ціннісної спрямованості її саморозвитку набуває особливого значення [7].

Проблема саморозвитку особистості привернула увагу дослідників у другій половині ХХ століття. Різні аспекти саморозвитку розглядалися (спираючись на теоретичні і методологічні положення) Г.Ю. Глезерманом, І.А. Донцовим, Ю.Я. Злотніковим, В.П. Кисельовим, С.М. Ковальовим, В.О. Лозовим, Д.С. Шимановським.

Прагнення до саморозвитку К.Р. Роджерс розглядає як природну потребу особистості, яка має зберігати свою актуальність протягом усього життя людини [4].

Саморозвиток відіграє важливу роль у становленні майбутнього професіонала. В наш час суспільство відчуває потребу у фахівцях, здатних підтримувати високі професійні стандарти. Розвиток зацікавленості і потреби в самозмінах, самовдосконаленні, саморозвитку – одна з головних цілей сучасної освіти [1]. Новітні тенденції розвитку освіти призводять до збагачення професійної підготовки окремими елементами, орієнтованими на саморозвиток особистості студента. Розробляються шляхи до виявлення сутності саморозвитку, визначаються засоби підвищення ефективності особистісно-професійного саморозвитку студентів. Водночас, невіршеною залишається проблема саморозвитку майбутніх магістрів фізичного виховання у сучасній системі професійної освіти.

Мета статті є висвітлення основних положень щодо саморозвитку майбутніх магістрів фізичного виховання.

Завдання дослідження:

- проаналізувати психолого-педагогічну літературу з обраної проблеми;
- визначити рівень прагнення до саморозвитку майбутніх магістрів фізичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій. Саморозвиток особистості займає провідне місце в педагогіці та психології. У вітчизняній, зарубіжній педагогіці та психології накопичено досить багато ідей і положень, які лежать в основі вирішення проблеми саморозвитку особистості. Над проблемою саморозвитку особистості працювали видатні вчені: Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег, Й.Г. Фіхте, Ф.В. Шеллінг, С.Л. Рубінштейн, А.Х. Маслоу, К.Р. Роджерс, К.Д. Ушинський, Г.С. Сковорода, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров, П.Ф. Каптерєв, Л.М. Кулікова, В.Г. Маралов, Т.В. Тихонова, Л.І. Язюн, Г.К. Селевко, П.Д. Юркевич.

Питання саморозвитку майбутніх фахівців висвітлені в наукових доробках Т.М. Стрільєвич (Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва), М.А. **Костенко (Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя)**, В.А. Ковальчук (*Професійний саморозвиток майбутнього фахівця*), П.В. Старокожева (Здоров'язберігаючі технології в умовах саморозвитку індивідуальної фізичної культури майбутнього фахівця), М.О. Князян (Науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального саморозвитку фахівця), С.О. Рябушко (Загально-професійний цикл навчальних дисциплін як фактор набуття фахівцем компетентності саморозвитку), Т.О. Михайловської (Творчий саморозвиток майбутніх учителів у процесі реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу), Р.М. Цокура (Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки).

Незважаючи на значні напрацювання науковців, актуальним залишається питання визначення рівня прагнення до саморозвитку майбутніх магістрів фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Саморозвиток розуміють як потребу та енергетично інформаційну якість (С.Д. Максименко); саморух, розвиток дитини внаслідок дії внутрішніх протиріч (Г.С. Костюк), суб'єктну активність людини, що проявляється через пізнання, перетворення і розвиток її зовнішнього і внутрішнього світів (В.О. Татенко); процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях (Т.М. Титаренко); творчість, спрямовану на власну особистість (Б.М. Мастеров); свідоме, навмисне перетворення Я – реального у напрямку Я – ідеального (Г.О. Цукерман); здатність виходити за межі наявних форм буття та власних меж (С.Д. Дерябо); перетворення людиною змістовних та функціональних структур своєї психіки (В. Данченко) [3].

Саморозвиток пов'язаний з розкриттям індивідуальності у діяльності. Серед його складових – самоаналіз, рівень самооцінки, прагнення до самопізнання, потреба у самовиявленні. Самооцінка необхідна складова в плані саморозвитку для досягнення поставлених цілей. Вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості [5].

Серед джерел саморозвитку і його механізмів виділяють такі взаємопов'язані між собою основи: потребу як енергетично-інформаційну сутнісну якість (С.Д. Максименко); притаманне людині природжене прагнення до самовдосконалення, розвитку своїх здібностей, які зародилися й «відшліфовувалися» в еволюційному процесі постійного пристосування до навколишнього (А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу та

ін.); потребу в досягненнях; внутрішні протиріччя (зокрема, протиріччя між Я – реальним і Я – ідеальним; протиріччя між здібностями, можливостями індивіда і вимогами середовища; протиріччя між «можу» і «хочу» тощо); самооціночні механізми (незадоволеність собою внаслідок усвідомлення своїх недоліків, рефлексивне переосмислення і перетворення свого досвіду); власні зусилля особистості та ін. [6].

Саморозвиток передбачає якісні зміни, відбувається процес становлення особистості. Вищою формою саморозвитку є самовдосконалення особистості [2, 7]. Чим вищим є рівень розвитку особистості, тим гостріше вона відчуває потребу у самовдосконаленні.

Рівень прагнення до саморозвитку визначався нами за методикою Л.М. Бережнкової «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності». В дослідженні прийняли участь 305 майбутніх магістрів фізичного виховання різних років навчання.

Аналіз одержаних даних свідчить, що рівень прагнення до саморозвитку у майбутніх магістрів фізичного виховання не є достатнім. Так, дуже низький рівень показали 2,3% опитаних; низький рівень був виявлений у 20% студентів-магістрантів фізичного виховання; нижче середнього – у 26,2% опитуваних; середній – у 33,8% досліджуваних; вище середнього – у 9,8% студентів-магістрантів фізичного виховання; високий – у 7,9% респондентів. Водночас, дуже високого рівня прагнення до саморозвитку серед вказаного контингенту нами не було виявлено. Одержані результати дають підставу говорити про необхідність та важливість цілеспрямованого педагогічного впливу на становлення особистості майбутнього фахівця, його саморозвиток, самовдосконалення у вузівському середовищі.

Висновки. Проаналізовані у ході дослідження праці науковців підтвердили актуальність і важливість вирішення зазначеної проблеми. Визначений рівень прагнення до саморозвитку майбутніх магістрів фізичного виховання не є достатнім і потребує подальшого цілеспрямованого педагогічного впливу.

Література:

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с.
2. Коваленко Е.А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Е.А. Коваленко. – Харків, 2005. – 16с. – с. 7
3. Мерзлякова О.Л. Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації// Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – с. 423 – 432.
4. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию/Пер. с англ. М. Злотник, – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
5. Харченко Поліна Вагифівна. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004.
6. Н.В. Пророк. Саморозвиток як детермінанта особистісного і професійного ставлення практикуючих психологів: // Пророк Наталія Василівна – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/459/> (Дата звернення 10.11.2014)
7. Сучасні концепції саморозвитку особистості [електроний ресурс]. Назва з екрану. Режим доступу : <http://e-works.com.ua> (Дата звернення 10.11.2014)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНСАМБЛЕВОГО СПІВУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ)

Анотація. У статті актуалізуються питання підвищення музично-педагогічного професіоналізму педагога-музиканта у контексті вокального навчання, розглядаються особливості формування навичок ансамблевого співу у майбутніх учителів музичного мистецтва на матеріалі українського музичного фольклору.

Ключові слова: навички ансамблевого співу, український музичний фольклор, майбутній учитель музичного мистецтва.

Аннотация. В статье актуализируются вопросы повышения музыкально-педагогического профессионализма педагога-музыканта, рассматриваются особенности формирования навыков ансамблевого пения у будущих учителей музыкального искусства на материале украинского музыкального фольклора.

Ключевые слова: навыки ансамблевого пения, украинский музыкальный фольклор, будущий учитель музыкального искусства.

Summary. The questions of increase of musical-pedagogical professionalism of teacher-musician actualization's in the article, the features of forming of skills of the ensemble singing are examined for the future teachers of musical art on material of Ukrainian musical folklore.

Key words: skills of the ensemble singing, Ukrainian musical folklore, future teacher of musical art.

Національна система освіти пов'язана з реформуванням процесу підготовки педагогічних кадрів, результатом якої має стати поява нової генерації вчителів, які прагнуть до опанування механізмом саморозвитку, творчого виявлення власної професійної індивідуальності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що проблема становлення музиканта-педагога та формування його професіоналізму перебуває в колі наукових інтересів багатьох учених (Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Орлов, О. Ростовський, Н. Сегеда та ін.), залишаючись досі актуальною й відкритою для дослідницького пошуку.

До завдань вокальної підготовки майбутніх учителів музики входять: розвиток вокально-технічних, виконавських здібностей студентів; формування умінь свідомого володіння голосом. В процесі вокальної підготовки студент має навчитись використовувати усі можливі "інтонаційні ресурси" співацького голосу, максимально збагатити палітру вокального звуку на основі виявлення "змістовних глибин" інтонації, досягнути образно-сислової атмосфери музики в цілому.

Звісно, такий процес є багаторівневим і творчим, поряд з об'єктивними, визначеними програмовими вимогами до вокальної підготовки майбутнього вчителя

музики, передбачає глибоко індивідуальне, суб'єктивне розуміння та відчуття студентом власного співу, почуття натхнення та окрилення. Особливо рельєфно названий процес втілюється у виконанні студентом творів українського музичного фольклору (як народних пісень в обробці композиторів, так і авторських творів жанрово-фольклорного спрямування).

Принцип етнокультурності, забезпечуючи збереження, передачу, відтворення і розвиток глибинної генетичної сутності духовного взаємозв'язку між особистістю і своїм народом, переживання почуття своєї приналежності до національних традицій передбачає особливий підхід до освітньої підготовки та діяльності майбутніх педагогів-музикантів через її збагачення здобутками національної культури (Л. Масол, О. Цвігун, В. Шульгіна та ін.).

Проблемою формування навичок ансамблевого співу опікуються і диригенти, і вокалісти, визначаючи їх як комплекс спеціальних умінь та навичок, професійних здібностей та властивостей особистості, що забезпечує високі результати музично-виконавської діяльності.

Практичне розв'язання питань виконавської стилістики, створення художнього образу засобами музичної та сценічної виразності дозволять у майбутній музично-педагогічній діяльності організовувати вокальні ансамблі високого рівню, максимально розкриваючи співацькі здібності учасників, вдосконалювати вокальну майстерність виконавців, формувати їхню готовність до вокально-виконавської взаємодії.

У вирішенні цих непростих завдань майбутній учитель має скористатись золотим фондом української музично-педагогічної спадщини, що складається з джерел, авторами яких є видатні діячі української музичної культури та педагогіки: «Молодощі» М. Лисенка, «Практичний курс навчання співу у середніх школах України» М. Леонтовича, «Весняночка» В. Верховинця, «Шкільний співаник» К. Стеценка, «Проліски» Я. Степового, «Сонечко» Л. Ревуцького та ін.

Розглядаючи значущі для ансамблевої взаємодії музичні здібності, ми спиралися на класичну структуру музичності, розроблену Б. Тепловим. Ладове відчуття як здатність переживати виразні і змістовні відносини між звуками, безумовно, є провідним для будь-якого виду музичної діяльності. Ми ж звернулись до тих музичних здібностей, що мають принципове значення саме для спільного музикування: музично-слухові уявлення та музично-ритмічне чуття, якому належить провідна роль у структурі відчуття ансамблю.

Потрібно зазначити, що формування відчуття ритму є чи не найскладнішим серед завдань музичної педагогіки. Більшість педагогів визнають, що об'єктивні труднощі, що виникають у процесі виховання відчуття ритму успішно долаються саме у процесі ансамблевої діяльності (Б. Барток, Д. Благой, Т. Вороніна, Е. Жак-Далькроз, С. Науменко, К. Орф та ін.).

М.Леонтович, виходячи з ідеї генетичного походження музики з ритму (Е.Жак-Далькроз, М.Кашкін), відводив у своїй роботі чільне місце вихованню саме ладового і музично-ритмічного чуття, музично-слухових уявлень на матеріалі українських дитячих пісень з чіткою ритмічною організацією, розвиваючи моторику, активізуючи емоційність, глибину сприймання, формуючи музичний слух, музично-ритмічне почуття [1, 14-16].

Таблиця 1

Показники якісного спільного музикування

Теоретико-методичні знання	Практичні уміння	Здібності та якості особистості
Осягнення образно-сміислової атмосфери творів та музики в цілому; класифікація голосів; вокальне звукоутворення; внутрішня психофізіологічна готовність (стан вокально-творчого спокою); критерії звучання ансамблевих голосів (стрій мелодичний, гармонічний); стилістичні особливості творів; методика розучування легких класичних творів та творів фольклорного спрямування у двоголосному, триголосному викладі; прийоми роботи над темпо-ритмічними складностями; прийоми усунення основних вокальних недоліків; знання ритмічних, темпових, теситурних, фактурних, поетичних складнощів вокального твору; знання психологічних факторів сумісної взаємодії партнерів; організаційно-виховні принципи роботи ансамблю; прийоми репетиційної роботи; методика оволодіння концертним станом.	Спів на опорі дихання; чистота інтонування; різні типи атаки співацького звуку; спів у єдиній вокальній позиції у регістрах (головному, мікстовому, грудному); достатній діапазон голосу; якість артикуляції та дикції; вокальна техніка (імпеданс); гнучке нюансування; прикриття звуку; кантилена та рухливість голосу; «ідеальний тон» – еталонне звучання співацького голосу його витривалість; присутність в тембрі голосу ВСФ; динамічна, ритмічна та вокальна виразність; швидка реакція та реагування на зміни динаміки, тембрового забарвлення; чітка інтонаційна узгодженість звучання вокальних партій; злітність, рівноваженість сили і тембру всіх голосів.	Спеціальні музичні здібності (ладове відчуття, музично-ритмічне чуття та музично-слухові уявлення); звуковисотний слух; музична пам'ять; слухова увага; емоційність; артистизм; виразність; музично-виконавський ентузіазм; експресія; емпатійна обдарованість; готовність до виконання творчих завдань; творчі здібності (інтуїція, фантазія, уява); воля, наполегливість, працьовитість; чуйне сприйняття художніх намірів партнерів.

взаємозалежну послідовність музичних та особистісних якостей музиканта-педагога, який прагне до самовдосконалення та набуття високого професіоналізму.

Відчуття ансамблю → Здатність до музично-слухових уявлень → Музично-ритмічне чуття → Музична пам'ять → Виконавська увага → Сумарна здатність відчувати ритмічне, динамічне та артикуляційне співвідношення вокальних партій → Особистісні якості → Професійні здібності (емпатійність, артистизм, комунікативність) → Творчі здібності.

У таблиці 1 представлено професійні знання та уміння, здібності та якості особистості значущі для успішного здійснення процесу ансамблевого виконання.

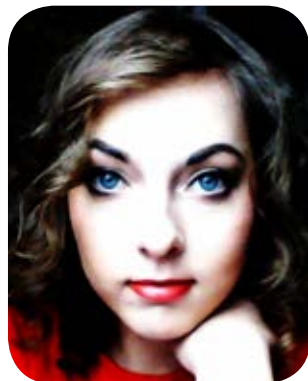
Використання українського музичного фольклору в освітньо-виховному процесі сприяє формуванню **якісних характеристик вокального звучання (інтонація, динаміка, тембр, дикція), розвитку музично-виконавських здібностей (музичність, емоційна чутливість і виразність виконання, почуття стилю, здатність до творчості, імпровізації).**

Відчуття ансамблю – це складне інтегративне індивідуально-діяльнісне утворення (комплекс спеціальних умінь та навичок, професійних здібностей та властивостей особистості), що забезпечує високі результати музично-виконавської

діяльності, включаючи професійну спрямованість психічних процесів, наявність системних знань, здатність у подоланні труднощів на шляху формування вокально-виконавської майстерності та потребу у самовдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодрова Т.О. Професійний контекст вивчення педагогічної спадщини українських композиторів // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2002. – Вип.3. – С. 98-105.
2. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / Микола Дмитрович Леонтович. – К.: Муз. Україна, 1989. – 134 с.
3. Пігров К. Керування хором / К. Пігров. – К.: Муз. Україна, 1962. – 87 с.
4. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
5. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Борис Теплов // Избранные труды: В 2-х т. –Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.



Плотникова Д.Е.
студент,

Новосибирский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

В статье рассматривается вопрос о просодических компонентах речевой системы у детей дошкольного возраста с дизартрией. Раскрывается понятие дизартрия, ее проявления. Дается описание компонентов и особенностей просодической стороны речи у детей с дизартрией.

Дизартрия, просодика, формы, темп, речь, голос.

В современном обществе все актуальной проблемой являются различные нарушения речи у детей. Кроме этого эти нарушения могут осложняться различными вторичными дефектами. Одним из таких речевых дефектов является дизартрия.

Дизартрия представляет собой нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. [5, с. 152]. Дизартрия представляет все формы нарушения звукопроизношения от искажения звуков, «смазанной речи», до гнусавого, невнятного произношения. [7, с. 96]. А.Н.Корнев в своих работах акцентирует внимание на том, что по сложившейся традиции в отечественной логопедии и неврологии термин «дизартрия» обозначает два разных состояния: приобретенные нарушения звукопроизношения и аномалию в формировании произносительных способностей, обусловленную неполноценностью артикуляторных органов. [3, с. 183].

Речь при дизартрии становится невнятной («каша во рту»), глухой, с носовым оттенком, слова произносятся с видимым напряжением и искажаются часто до неузнаваемости. [6, с. 24]. Кроме этого дизартрия проявляет себя не только в устной, но и в письменной речи. Характерными дисграфическими ошибками на письме являются пропуски и замена гласных букв, пропуски согласных букв при стечении в слове нескольких согласных, недописывание окончаний. Эти ошибки обусловлены недостаточно четкой артикуляцией гласных, которые и в

устной речи произносятся редуцированно. Помимо графических ошибок, встречаются и графические ошибки, в основе которых лежит неполноценность оптико-пространственных представлений. [2, с. 26].

Различают следующие формы дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную (подкорковую), мозжечковую, корковую. [4, с. 164]. Абсолютно при всех формах дизартрии страдает просодическая сторона речи.

Просодия [греч. Prosodia – ударение, припев], как «общее название для сверхсегментных свойств речи», а также «учение о принципах и средствах членения речи и соединения расчлененных частей, таких как повышение и понижение основного тона, расстановка ударений, относительное ускорение или замедление речи и разрыв произнесения» [5, с. 308].

Для полноценного оформления речевого высказывания необходимо учитывать просодические компоненты. Просодические компоненты определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определенную семантическую нагрузку и т.д. [2, с. 265].

Просодическое оформление речи невозможно без участия таких его компонентов, как: интонация, тембр, мелодика, пауза, ударение и др. [1, с. 5].

Важнейшим просодическим компонентом, входящим в речевое высказывание является интонация. Интонационно-выразительная сторона речи реализуется через такие качества речи, как тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полетность голоса, дикция [2, с. 265].

Проблема изучения просодической организации речи является предметом исследований в лингвистике, психолингвистике (В.А. Артемов, В.И. Бельтюков, Л.П. Блохина, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, Т.Н. Иванова-Лукиянова, Н.Д. Светозарова, Н.В. Черемисина и др.) и в логопедии (Е.Ф. Архипова, И.И. Ермакова, Е.В. Лаврова, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Н.В. Серебрякова, А.Ф. Чернопольская, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.). Актуальность этих исследований обусловлена тем, что просодические характеристики, обеспечивающие интонационную выразительность, играют немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает не только информацию, но и свое эмоциональное состояние [1, с. 2].

Исходя из данных различных исследований нужно сказать, что у детей с дизартрией отмечаются грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса имеют ярко выраженный характер, заметны самому ребенку и окружающим, затрудняют процесс коммуникации. Нарушения интонационного оформления у этой группы детей проявляются как в самостоятельных высказываниях, так и при выполнении специальных тестовых заданий. У детей отмечаются изменения голоса, незаметные для неподготовленного слушателя, эти изменения касаются отдельных или всех просодических компонентов. Дети испытывают трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур, однако их спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации может быть достаточно выразительной. Также наблюдается непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам.

Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий часто наблюдаются неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка [1, с.8].

Формирование просодических компонентов речи обязательно должно быть связано с формированием других сторон речевой системы (звукопроизношение, связная речь, грамматика и др.).

Таким образом, просодическая сторона речи у детей с дизартрией имеет свои особенности, которые необходимо учитывать педагогу при работе с детьми дошкольного возраста. Нарушение просодических компонентов речевой системы влияет на развитие устной речи детей, на развитие и усвоение навыков чтения, а в дальнейшем и на овладение письменной речью. Поэтому необходимо как можно раньше начинать работу над просодическими компонентами речи у детей с дизартрией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова Е.Э. – Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Монография. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Архипова Е.Ф. – Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319 с.
3. Корнев А.Н. – Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006. – С. 183.
4. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
5. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с.
6. Флерова Ж.М. – Логопедия. Серия «Мир вашего ребенка». – 2-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 320 с.
7. Хватцев М.Е. – Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / М.Е. Хватцев ; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н.Шаховской. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИЗАЙН-ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Нові вимоги виробництва до професійної компетентності фахівців художнього профілю та сучасний стан соціально-культурного розвитку суспільства зумовлюють необхідність інноваційних підходів до дизайн-освіти, оновлення її змісту з урахуванням художніх традицій минулого, досвіду декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, естетичного і культурного розвитку особистості, її гуманістичної сутності. Як показало вивчення, дизайн-освіта в Україні має фрагментарний характер. На цій основі зростає проблема вироблення філософських систем та наукових концепцій про необхідність цілісного творення, свідомого контролю та управління новим формуванням штучного середовища життєдіяльності людини.

Зарубіжний досвід педагогічних систем вказує на особливу зацікавленість дизайном у всіх сферах життя, а в таких країнах, як Великобританія, Японія, цю проблему піднесено до рангу державної політики [3]. Відмінною рисою сьогодення є затребуваність роботи дизайнера й на вітчизняному ринку праці, проте розвиток дизайн-освіти не розглядається в Україні як необхідна складова загальної багату-ступеневої освіти. Існує певна необхідність перегляду концепції освіти загалом, що суттєво розширює і поглиблює розуміння сутності дизайну та вимагає створення державної програми розвитку даної дисципліни.

Дизайн потрібно розглядати як складову системи загальної освіти саме через те, що він максимально охоплює функціональні методи пізнання в будь-якій діяльності і є потужним інструментом інтелектуального розвитку. Тому на даному етапі впровадження дизайн-освіти в Україні доцільно використовувати набутий європейський досвід. Впровадження навчальної дисципліни «Дизайн» в систему середньої освіти як з одного боку засобу розвитку творчої, інтелектуальної особистості, а з іншого як форми пропедевтичної роботи у напрямку фахової підготовки з дизайну. На даному етапі аспекти дизайну розглядаються у процесі вивчення таких початкових дисциплін як «Образотворче мистецтво» та «Художня праця», що є недостатньо для ефективного формування творчого потенціалу особистості в процесі набуття базової середньої освіти.

Щодо структури реалізації дизайн-освіти на заняттях образотворчого мистецтва пропонуємо на уроках реалізовувати такі завдання: збільшення, розширення кругозору; формування естетичного смаку; виховання художнього смаку, шляхом сприйняття оточуючого світу через прості геометричні форми; розкриття індивідуального смаку; прищеплення основ технічної естетики; виховання елементів інтернаціоналізму. Організація занять реалізації запропонованих завдань передбачає: не стереотипність, різноманітність; залучення до співпереживання, створення емоційного настрою засобами художнього слова, музики, театрального дійства; опану-

вання термінологією та способами виготовлення дизайн-об'єкту та наявність трьох основних структурних елементів: сприймання, формування творчого задуму, його посилення реалізація. Реалізуючи на заняттях власне функції дизайну: відображаючу, виховну, пізнавальну, комунікативну, гедоністичну, – він є засобом формування інтелекту, оскільки використовує всі три типи мислительної діяльності: наочно-діловий, чуттєво-образний, поняттєво-логічний. Розвиває просторово-часове уявлення, формує моральну культуру та соціально-екологічний досвід. Дизайнерські знання та вміння, що реалізуються на заняттях образотворчого мистецтва мають містити елементи конструкторсько-технологічної, художньо-конструкторської, дослідницької і проектувальної діяльності, спрямовані на формування початкового, але цілісного уявлення про удосконалення предметного середовища, яке повністю задовольняє усі матеріальні та духовні потреби людини.

Тому ми вважаємо, що будь-який навчально-виховний процес має включати в себе можливості формування у особистості творчого складу мислення шляхом художньої творчості, що є необхідним у будь-якому професійному формуванні. Творче мислення не протиставляється логічному, а є його ж розвитком. Так, саме мистецтво дизайну певною мірою розвиває творчий склад мислення і є шляхом виховання; не стільки предмет, якому потрібно навчати, скільки метод навчання будь-якому і всім предметам.

Новітні дослідження дають підґрунтя стверджувати, що викладання пропедевтики дизайну значно підвищує творчий потенціал особистості, що формується, розвиваючи не тільки абстрактне, комбінаторне, асоціативне, логічне мислення, але і підвищуючи загальний коефіцієнт успішності.

У сучасній художній педагогіці не вироблено єдиної точки зору з питань змісту методів викладання дизайну в школі. Результати аналізу літератури, практики, а також шкільних програм свідчать, що сьогодні існують дві тенденції в освоєнні художньо-проектної діяльності. В першій залучення до дизайну відбувається переважно через теоретичне закріплення знань, візуальне ознайомлення з прикладами естетичного освоєння оточуючого середовища. Практичний досвід, в основному, приходиться на позаурочну, позашкільну роботу в гуртках, студіях та ін. У другій – теоретичний та практичний матеріал взаємно доповнюють один одного і представляють собою самостійний розділ в програмі. Ми вважаємо, що сучасним вимогам в більшій мірі відповідає другий напрям.

Зазначимо, що формування теоретичних знань та практичних умінь у галузі дизайну повинно здійснюватися за умови широкого використання засобів активізації навчально-трудової діяльності, а саме: методично обґрунтованих, з урахуванням вікових особливостей учнів, практичних, проектних і проектно-графічних завдань; використання наочності; технічних засобів навчання та контролю якості виконання практичних робіт, комплексного застосування різних форм і методів навчання на заняттях образотворчого мистецтва [1].

Дизайнерські знання та вміння, що реалізуються на заняттях образотворчого мистецтва мають містити елементи конструкторсько-технологічної, художньо-конструкторської, дослідницької і проектувальної діяльності, спрямовані на формування початкового, але цілісного уявлення про удосконалення предметного середовища, яке повністю задовольняє усі матеріальні та духовні потреби людини.

Отже, провідною метою і завданням дизайн-освіти у системі загальної освіти має стати формування гармонійно розвинутої особистості, яка має такі складники: науковий світогляд; аналітико-синтетичне, абстрактне й творче мислення; уяву, фантазію, інтуїцію; розумові здібності і почуття у їхній єдності і гармонії; трудові та художньо-конструкторські знання, вміння і навички; культуру праці; естетичні смаки; організаторські здібності тощо.

Література:

1. Гервас О.Г. Аналіз стану навчання основ дизайну в загальноосвітній школі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівця: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 1. – (Випуск 5). – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С.147-151.
2. Тасалов В.И. Теория дизайна и проектная культура // Техническая эстетика. – 1991. – № 7. – С 9.
3. Чигарьков В., Дижур А. Проектная культура и дети. Из опыта образования в Великобритании // Техническая эстетика. – 1990. – № 4. – С.24-29.

Райлянова В.Э.

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
для инженерных и природоведческих специальностей
Днепропетровского Национального Университета
им. Олеса Гончара

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ РАБОТЕ С ПЕЧАТНЫМ МАТЕРИАЛОМ

Ключевые слова: чтение, текст, механизм чтения, научный, познавательный, аудиторный, индивидуальный

Key words: reading, text, reading mechanism, scientific, cognitive, class, individual

В жизни человека и его трудовой деятельности чтение как средство познания и общения играет чрезвычайно важную роль. Необходимость чтения для любого специалиста очевидна, так как большая часть информации поступает через печатные материалы. Не случайно одна из основных целей обучения иностранному языку – выработка умений извлекать информацию в процессе чтения, что обеспечивает возможность практического использования иностранного языка после окончания курса обучения.

Чтение, как вид речевой деятельности представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимание целостного содержания и смысла сообщения путем создания предметного образа – содержания текста. В реальной коммуникации чтение выполняет две функции: получение информации, заключенной в тексте (чтение про себя), и передача извлеченной из текста информации слушающим (чтение вслух). Первая функция чтения соотносится с аудированием, вторая – с говорением.

Чтение как средство обучения используется для закрепления введенного языкового материала, стабилизации и совершенствования навыков произношения, осмысленного членения речевого потока и интонирования его, обогащения лексического запаса и упрочения грамматических навыков, развития языковой и смысловой догадки, а также чувства языка, формирования языкового сознания (понимания того, как функционирует в речи языковой материал), выработки техники громкого и тихого чтения, развития механизмов чтения, совершенствования навыков и умений выражения мыслей в устной и письменной форме.

Без овладения этим видом речевой деятельности дальнейшее применение иностранного языка вне языковой среды весьма ограничено. Кроме того, разговорные навыки и умения, не поддерживаемые чтением, разрушаются как правило довольно быстро. Чтение как самостоятельный вид речевой деятельности менее трудный для овладения вне языковой среды, чем, например, аудирование или говорение. Этот факт зачастую ускользает от внимания обучающихся, которые неправомерно переносят центр тяжести на обучение говорению.

Во время выбора учебных текстов уместно предложить дифференцированный подход в соответствии с разными этапами обучения. На первом этапе, когда основная работа проводится в аудитории с общими для всех ленов группы текстами и когда закладываются и закрепляются основы твердых знаний и навыков по грамматике и лексике, а также ведется систематическая работа по формированию навыков самоконтроля и самокоррекции, следует выбирать такие тексты, которые были бы понятны всем студентам.

Тексты для чтения на начальном этапе обучения должны быть общеобразовательными и представлять собой произведения речи, в которых особенно ярко представлены признаки чисто языковые, отражающие закономерности речевой коммуникации, которые могут стать объектом анализа.

На втором этапе работы внимание уделяется умению глубоко проникнуть в информационное содержание научного текста и умению не только понять, но и осмыслить научную информацию, содержащуюся в нем. Для научного стиля характерны логичность и точность передачи информации. Характерные для этого стиля качества достигаются посредством особых лексико-грамматических приемов.

При подготовке тексты для чтения следует располагать по степени нарастания в них трудностей, предназначая одни тексты для аудиторной коллективной работы, другие – для внеаудиторного, индивидуального чтения, снабжая их соответствующими предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями. Очень важно предусмотреть в учебных текстах для чтения наличие интернациональных, производственных, конвертированных, многозначных и сложных слов, фразеологизмов, то есть потенциального словаря, существенно улучшающего степень понимания текста. Препарирование текстов для чтения, особенно на начальном этапе, предполагает изъятие из них трудно понимаемых слов и упрощение структур.

При организации обучения чтению необходимо помнить о том, что трудные тексты не способствуют формированию механизма чтения и отбивают охоту читать иноязычные тексты.

Литература

1. Алексеева Л. Е., Кузнецова Л. Б. К вопросу о составлении программ курса английского языка для неязыковых вузов. Рукопись, сентябрь 2000. 12с.
2. Ek, J. A. Van and Trim, J. L. «Across the threshold. Readings from the modern language projects of the council of Europe». Oxford: Pergamon Pr., 1986. – 200 p.
3. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев.: Вища школа, 1984. -255 с.
4. Златоустова Л.В., Егорова Л.А. Особенности формирования механизмов смыслового восприятия звучащей английской речи у русскоязычных обучающихся // Речь: теоретические и прикладные аспекты: Коллектив, монография. М., 1999.- 125 с.



Чемоніна Л. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (ФАЗА ОСМИСЛЕННЯ)

Ключові слова / Keywords: критичне мислення / critical thinking, осмислення / comprehension, «Мозаїка «Джигсоу» / «Jigsaw Puzzle», метод «Прес» / method «Press».

Технологізація навчального процесу в початковій ланці сучасного ЗНЗ сприяє активізації діяльності молодших школярів. Численні наукові дослідження засвідчують, що саме технологія розвитку критичного мислення забезпечує активні форми діяльності учнів, залучає їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації на уроках мови і літературного читання.

Однією з найвідоміших у світі технологій розвитку критичного мислення є методика учених-дослідників Університету Північної Айови (авторський колектив: Д. Стіл, К. Хобарт, В. Сміт, С. Волтер), розроблена в межах проекту «Читання та письмо для критичного мислення». Нам імпонує позиція М. Ліпмана, фундатора Інституту критичного читання, який вказує на взаємозв'язок критичного мислення та завдання вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти, пояснюючи це поступовими зрушеннями, які відбуваються у завданнях освіти, – відмовою від спрямування на запам'ятовування матеріалу школярами на користь його осмислення [3].

Загальновідомо, що основною формою організації навчання в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі є урок [1]. У сучасній педагогічній і лінгводидактичній науці існують різні класифікації уроків, які ґрунтуються на основі певних ознак. Кожний тип уроку має свою структуру.

Так, для уроку за технологією розвитку критичного мислення є характерною трифазова структура, в якій виділяються такі складові: евокація, осмислення, рефлексія. Зупинимось детальніше на характеристиці фази осмислення або вивчення но-

вого матеріалу. Під час цієї фази уроку учень ознайомлюється з новою інформацією, аналізує її, визначає особисте розуміння. У результаті такої діяльності в молодшого школяра набувають розвитку вміння (працювати з інформацією, працювати самостійно, виділяти головне та суттєве) та формуються компетентності з мови та літературного читання.

На етапі осмислення (вивчення нового матеріалу) доцільно використати ряд методів, а саме: читання тексту із системою позначок «Допомога», «Мозаїка «Джигсоу», «Запитання – відповідь», «Знаємо – хочемо дізнатись – дізналися», взаємонавчання, метод «Прес» тощо. Схарактеризуємо деякі з них.

Наприклад, «Мозаїка «Джигсоу» – методична стратегія, спрямована на взаємонавчання, згідно з якою учні працюють у групах. Ця стратегія передбачає вивчення нового матеріалу за допомогою шести так званих кроків. Наприклад, під час вивчення казки «Лисичка-кума» у 4 класі організація роботи учнів відбувається так: 1) клас поділяється на групи чисельністю 3–5 осіб (так звані «домашні групи»); 2) кожен учасник одержує номер від 1 до 5; 3) учням пропонується, наприклад, текст казки й учитель пояснює, що вся група має усвідомити зміст тексту, який вивчатиметься частинами; 4) текст казки поділяється на логічно завершені частини; 5) учні з однаковими номерами збираються в експертні групи; 6) кожна група досконало вивчає свою текстову частину казки; 7) учні повертаються до своїх домашніх груп; 8) повне вивчення тексту казки; кожен учень має розповісти зміст своєї частини, для того, щоб всі члени групи мали змогу дати відповіді на запитання до тексту; 9) учитель перевіряє, наскільки діти усвідомили зміст казки – на питання дають відповіді всі члени групи, окрім учня, який був відповідальним за вивчення певної частини тексту.

На нашу думку, усвідомленню третьокласниками головної думки оповідання Є. Гуцала «Перебите крило» і розвитку в них критичного мислення сприятиме метод «Прес». Загальновідомо, що ця стратегія покликана навчити дітей знаходити вагомі аргументи і формулювати власну думку щодо конкретного питання, а також чітко та логічно структурувати ідеї, що виникають. Застосування пропонованого методу відбувається за чотирма етапами, а саме: 1) учень висловлює свою думку «Я вважаю...»; 2) молодший школяр пояснює причину такої точки зору: «Тому що...»; 3) дитина наводить приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «Наприклад...»; 4) учень початкової школи узагальнює, формулює висновки: «Отже...».

Так, виконуючи пропоноване вище завдання діти мають побудувати свою аргументовану відповідь наступним чином:

Я вважаю, що Олег зрозумів свою провину. Тому що він переживав, що заподівав лихо лелекам. Наприклад, про це свідчать його вчинки, описані в оповіданні: «Надто вже часто той прибігав і допитувався за лелек: а як там крило, а може, їсти щось принести, то він миттю». Отже, треба берегти природу, тварин, птахів і допомагати їм у скрутну хвилину.

Ми згодні із дослідниками [1; 2; 3], що цей метод може бути використаний педагогом і на інших етапах уроку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення : як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Харків : «Основа», 2007. – 108 с.

2. Кроуфорд А. та ін. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Плеяда, 2006. – 220 с.
3. Формування критичного мислення на уроках мови : монографія / Колектив авторів за заг. ред. В. Ф. Дороз : В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Ницета, Г. А. Удовиченко; передмова К. О. Баханова. – К. : «Освіта України», 2008. – 336 с.

СРАВНЕНИЕ ТЕСТОВ ТОРРЕНСА И ГИЛФОРДА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова/Keywords: Оригинальность/ originality, Льюис Леон Тэрстоун/ Louis Leon Thurstone, творчество/ creativity, Джой Пол Гилфорд / Joy Paul Guilford, Элис Пол Торренс/ Ellis Paul Torrance.

Основным методом практического обучения является практическое занятие, которая основана на непосредственной передаче преподавателем знаний и умений классу и который является соответствующей основой для усвоения школьниками учебного материала.

Практические занятия – являются основным видом деятельности на занятиях технического, а рисунок выполненный в начале занятия служит опорой для работы школьника. Фактически, создание такого изображения с нуля активизирует психический процесс суть которого заключается в создании новых образов на основе данных прошлого опыта.

Используя дивергентное мышление, определенное как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Ученик допускает варьирование путей решения проблемы, зачастую приводящие к неожиданным результатам.

Джой Пол Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями импликации и преобразования, основанием креативности и творческой способности. Многие исследователи интеллекта давно придерживаются мнения о слабой связи творческих способностей со способностями к обучению и интеллектом. Одним из первых на данное различие творческой способности и интеллекта обратил внимание Льюис Леон Тэрстоун. Он отмечал, что в творческой активности особо важную роль выступают такие факторы, как рассеивания внимания, в момент, когда внимание сознательно концентрируется на решении проблем, способность быстро усваивать и порождать идеи (а не критически относиться к ним), что творческие решения приходят в момент релаксации, особенности темперамента.

Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности, которые были положены в основу тестов для определения невербальной креативности:

1. Семантическая гибкость — способность, направленная на выявление основных свойств объекта и предложить новый способ его использования;
2. Оригинальность — способность продуцировать отдаленные, малосвязанные между собой ассоциации, необычные ответы;
3. Семантическая спонтанная гибкость — способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной, зачастую проблемной ситуации;
4. Образная адаптивная гибкость — способность видоизменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования.

Однако, тесты Гилфорда предназначены для старшеклассников и людей имеющие более высокий уровень образования. Надежность таких тестов весьма мала [1].

Дальнейшее развитие эта программа получила в исследованиях Торренса. Отличительной чертой было то, что тесты предназначались для более широкого спектра возрастов: от дошкольников до взрослых.

Факторный анализ тестов Торренса выявлял параметры, определяющие специфику задания, а не параметрам оригинальности, точности, гибкости и легкости. Корреляции этих параметров внутри одного теста намного выше, чем взаимосвязь аналогичных параметров разных тестов.

Торренс разрабатывал свои тесты в ходе учебно-методической работы по развитию творческих способностей детей. Он утверждал, что не стремился создать факторно-чистый тест, поэтому показатели отдельных тестов отражают один, два или несколько факторов Гилфорда (легкость, гибкость, оригинальность, точность) [2].

Основой его программы было несколько этапов.

На первом этапе испытуемому были предложены вербальные задачи на решение анаграмм. Ему необходимо было выделить единственно верную гипотезу и сформулировать правило, направленное на решение проблемы. Таким образом тренировалось конвергентное мышление.

На следующем этапе испытуемому предлагали картинки. Из которых он должен был развить все возможные и невозможные обстоятельства, которые могли привести к ситуации, изображенной на данной картинке, и спрогнозировать ее возможные последствия.

После этого испытуемому предлагали разные предметы. Его просили перебрать возможные способы их применения. Согласно Торренсу, выбранный подход к тренингу способностей позволял освобождать человека от заданных рамок, и он начинает мыслить творчески и нестандартно [3].

Таким образом можно сделать вывод, что тесты Торренса направленные на создание таких методик работы с учащимися, которые стимулировали бы их творчество и отражали бы надежность и обоснованность используемых методик и тестов. Тесты Торренса лучше подходят для определения творческого потенциала школьников, однако, высокие показатели тестов креативности у детей отнюдь не гарантируют их творческие достижения, а лишь свидетельствуют о высокой вероятности их проявления.

Литература:

1. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. Куликов Л.В. СПб., 2004. С. 116.
2. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: Метод. руководство. СПб., 1998. С. 20-22.
3. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Holl, 1964. С. 62..

**ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНА ПІДГОТОВКА
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
В СИСТЕМІ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ**

Ключові слова: студент, вищий навчальний заклад, професійно-прикладна, підготовка, фізкультурно-масова робота.

Keywords: student, institution of higher education, vocational and applied, education, sports and mass work.

Професійно-прикладна підготовка студентів – майбутніх вчителів має багато напрямків, не залежно від того, який предмет вони будуть викладати. Вчитель повинен не тільки добре знати свій предмет, але й на високому рівні володіти всіма сторонами педагогічної діяльності. Одна із сторін професійно-прикладної підготовки студентів-майбутніх вчителів Харківської гуманітарно-педагогічної академії, це уміння організовувати і проводити різноманітні заходи з фізичного виховання із школярами [1-3].

Кожен вчитель, який багато років працював у школі може підтвердити, що нікого не обмине участь бути класним керівником або необхідність працювати у групі подовженого дня. В контексті реалізації форм фізичного виховання в школі, це вимагає від вчителя уміння провести ранкову гімнастику до занять, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, фізкультурний час у групі подовженого дня, рухливі перерви, походи вихідного дня тощо [4].

Студенти інститутів та вчителі шкіл під час зимових та літніх канікул працюють у дитячих оздоровчих таборах (ДОТ) вожатими та вихователями. Фізкультурно-спортивні заходи у ДОТ починаються зранку і продовжуються до кінця дня. По-перше, це ранкова гімнастика, яка може бути проведена в різних варіантах (традиційна, як гра, мати сюжет та ін.); по-друге, це спортивні та рухливі ігри під час прогулянок; по-третє, це різноманітні змагання, розваги (наприклад, «Веселі старты») та виступи зі спортивними номерами. Всі ці заходи вимагають від учителя уміння провести ранкову гімнастику, допомогти дітям у підготовці до змагань, організувати та провести рухливі ігри, а також підготувати спортивні номери (наприклад, з оздоровчої аеробіки) для виступу на відкритті «Малих олімпійських ігор» тощо.

Враховуючи вище зазначене, у Харківській гуманітарно-педагогічній академії багато років студенти, незалежно від того, який предмет вони будуть викладати в майбутньому, набувають практичні навички та вміння щодо організації та проведення позашкільних та позаурочних фізкультурно-спортивних заходів із школярами. Всі студенти беруть участь у змаганнях з легкої атлетики, оздоровчої аеробіки, легкоатлетичного кросу, волейболу, міні- волейболу, баскетболу, футболу тощо. Ці

змагання є заліковими (за підсумками змагань студент отримує оцінку з фізичного виховання). Крім того, вони приймають участь в організації, проведенні таких заходів, як «Козацькі розваги», «Веселі старты», різні спортивні вечори. Особливою популярністю користуються навчальні туристичні походи вихідного дня, де студенти навчаються організації та проведенню походів, методики проведення туристичної смуги перешкод, ходьбі по азимуту, приготуванню похідного кулішу тощо. Ті студенти, які за станом здоров'я зараховані до спеціальної медичної групи, приймають участь в організації та суддівстві змагань, де також набувають досвід роботи з фізичного виховання.

Під час перевірки проходження практики студентами в дитячих оздоровчих таборах, яка є обов'язковою для всіх студентів, з'ясувалося, що всі названі вище фізкультурно-спортивні заходи мають велике значення і допомагають студентам в роботі [5]. Після участі у змаганнях з оздоровчої аеробіки, вони з легкістю проводять ранкову гімнастику під музичний супровід, з інших видів спорту складають положення і проводять змагання. Дуже цікаво практиканти проводять змагання-розваги між загонами такі, як: «Веселі старты», «Козацькі розваги» та «Ярмарок ігор».

Таким чином, професійно-прикладна підготовка набута студентами в ході фізкультурно-спортивних заходів, допомагає в роботі під час проходження практики в школах, дитячих оздоровчих таборах, сприяє формуванню їх компетентності та професійному становленню як майбутніх вчителів.

Список літератури:

1. Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України, затверджене наказом Міністра освіти і науки України від 02.08.2005 р. № 458.
2. Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 11.01.2006 р. № 4.
3. Правила проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 03.03.93 р. № 52.
4. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт»: Підруч. / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Х.: «ОВС», 2005. – 240 с.
5. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю / О.С. Куц. – Вінниця, 1995. – Ч. 1. – 147 с.

Щука О. В.,
магістрант Інституту
психолого-педагогічної освіти та мистецтв
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

Ключові слова / Keywords: готовність / readiness, професійна діяльність / professional activity, диференційований підхід / differentiated approach.

Пріоритетним напрямком реформування системи освіти є підготовка висококваліфікованих і конкурентноспроможних фахівців. Аналіз психолого-педагогічної і філософської літератури дозволяє нам стверджувати, що проблема готовності (соціальної, професійної, психологічної, життєвої, педагогічної, побутової нарешті) має широке висвітлення в теорії як психології, так і педагогіки.

Так, у психолого-педагогічних джерелах готовність визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил на виконання завдання [1; 2; 3]. Ускладнюють формування готовності пасивне ставлення до завдання, відсутність плану дій і наміру максимально використати свої знання, досвід.

За В. Ананьєвим готовність «починає формуватись ще до початку професійної трудової діяльності, а потім розвивається разом із професійною працездатністю як потенціалом основної діяльності у сфері виробничого обслуговування...» [2].

Психологічна готовність до пізнавальної діяльності, за визначенням Н. Волкової, – це «певний рівень пізнавальної та соціальної зрілості, необхідний для успішного оволодіння програмним матеріалом, що сприяє гармонійному розвитку особистості» [3].

Педагог К. Дурай-Новакова професійну готовність до педагогічної діяльності трактує як властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки випускника педагогічного ВНЗ. Науковець підкреслює, що за своєю структурою професійна готовність випускника педвишу до педагогічної діяльності є багат шаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього учителя хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій структурі особистості спеціаліста [2]. Професійна готовність до педагогічної діяльності являє собою складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії.

Важливими компонентами готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності Г. Балл вважає психолого-педагогічні знання та уміння майбутніх учителів спілкуватися з учнями, встановлювати з ними контакт, організовувати спілку діяльність, яка б сприяла їх вихованню та освіти [1, с. 99].

Питання готовності майбутніх учителів до використання педагогічних технологій у професійній діяльності висвітлено в наукових доробках Л. Коваль, О. Мірошніченко, Л. Петухової та ін. Нам імпонує думка Л. Коваль та О. Мірошніченко, які

тлумачать підготовку студентів до впровадження дидактичних технологій у професійну діяльність як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками і формування якісного рівня їхньої готовності до проектування означених технологій [3].

Проте, досліджуючи стан підготовки майбутніх фахівців до такої діяльності, названі вище науковці констатують його недостатній рівень. Серед факторів, що спричиняють це явище, вони називають такі: наявність психологічного бар'єру в молодих учителів щодо самостійного оволодіння інноваційними технологіями навчання; недостатній рівень розвитку вмінь як студентів, так і педагогів-початківців планувати, проектувати та моделювати технологічний процес навчання і здійснювати рефлексію власної професійної діяльності [3].

Узагальнюючи судження вчених можна дійти наступного висновку: готовність майбутнього вчителя до навчання учнів української (рідної) мови засобами диференційованого навчання є інтегральним особистісним утворенням, що вміщує в собі оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь, психологічну установку на досягнення поставленої мети, мотиви, потреби, здібності, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта / Г. О. Балл. – К. : КНЕУ, 2004. – 384 с.
2. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Том 9. – № 2. – С. 20–27.
3. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.

Шевчук О.С.

доцент, кандидат педагогічних наук

Шевчук С.П.

доцент, кандидат педагогічних наук

Миколаївський національний університет
ім. В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкривається досвід формування соціальної спрямованості особистості майбутніх фахівців гуманітарного профілю шляхом включення їх в ігрове проектування в процесі викладання навчальних дисциплін «Актуальні проблеми соціально-педагогічної діяльності» та «Соціальна робота».

Ключові слова: соціальна спрямованість особистості, проблемно-орієнтовані дискусії, аналіз ситуацій, ігрове проектування, ситуаційно-рольові ігри.

Keywords: person's social attitude, discussions, case-study, designing, simulations.

Соціальна спрямованість особистості є одним із найважливіших компонентів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Даний аспект навчального процесу набуває особливого значення для представників професій типу «людина – людина» (педагоги, психологи, соціальні працівники, менеджери тощо), в яких соціальна спрямованість особистості розглядається як першооснова фахової придатності. У таких професіях рівень професійної майстерності значною мірою визначається системою моральних цінностей, дотриманням норм і принципів професійної етики, високим рівнем совісності, емпатії, альтруїстичними установками особистості фахівця.

Різні аспекти спрямованості особистості відображені в дослідженнях багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених, серед яких слід виділити праці О.Ю. Артем'єва, Б.С. Братуся, Л.С. Виготського, Є.О. Клімова, Д.О. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін. Формування особистості в процесі навчання розкривається в працях Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, П.М. Якобсона.

Для формування спрямованості особистості у системі вищої освіти непересічне значення мають праці зарубіжних психологів К. Левіна, Дж. Морено, Д. Майерса, А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла, Е. Фромма, К. Хорні, Дж. Холанда та ін.

Незважаючи на велику кількість наукових праць, що досліджують спрямованість особистості, дана проблема потребує подальшого дослідження, зокрема, стосовно вибору методів формування означеної якості особистості у процесі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Враховуючи недостатню розробленість даної проблеми авторами поставлено за мету дослідити і описати досвід використання інтерактивних методів у формуванні соціальної спрямованості особистості майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Дослідження проводилось у процесі викладання навчальних дисциплін «Актуальні проблеми соціально-педагогічної діяльності» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» для студентів спеціальності «Психологія». У процесі занять значна увага приділялась таким методам, як проблемно-орієнтовані дискусії (коли учасники активно обмінювались інформацією та ідеями для пошуку вирішення поставленої проблеми); аналіз конкретних ситуацій (колективний розгляд реальної ситуації, у якій існує потреба вирішення однієї чи декількох проблем, при цьому може існувати багато рішень); симуляції або ситуативно-рольові ігри (учасники виконували різні ролі, моделюючи певну реальну ситуацію у сфері соціальної роботи); презентації (виступи перед аудиторією зі звітами про виконання завдання); робота у малій групі (групі студентів давалось завдання, за виконання якого вони відповідали разом як одна команда, при цьому розподіл обов'язків у групі визначався учасниками самостійно); індивідуальні завдання (надання студентам можливості самостійно вирішити певну проблему).

Важливе місце серед активних методів посідало так зване «Кейс-навчання» («Case-study»). Сутність його полягає у тому, що за основу береться ситуація з практичної професійної діяльності. Перед студентами ставиться завдання проаналізувати ситуацію (кейс), відповісти на ряд питань, взяти активну участь в обговоренні, запропонувати власне вирішення проблеми. Такий метод виконує роль ланки, що поєднує теоретичне навчання з реальною практикою сучасної соціальної роботи та соціальної педагогіки [1].

У ході навчальних занять пропонувались для аналізу та дискусійного обговорення різноманітні морально-етичні ситуації. Так, зокрема, пропонувалась ситуація з книги Дейла Карнегі «Як перестати хвилюватись і почати жити». Автор описує свою зустріч із людиною, у котрої внаслідок автомобільної аварії були паралізовані обидві ноги. Бен Форнсон назавжди залишився калікою. На питання, чи вважає він все ще, після того, як пройшло так багато років, цей випадок страшною катастрофою свого життя, Бен відповів: «Ні. Я тепер майже радий, що це відбулося».

Для роздумів та наступного обговорення студентам ставились такі запитання: «Як ви думаєте, чому відповідь була саме такою?», «Чи можливе повноцінне щасливе життя людини, яка має тяжке захворювання чи інвалідність?», «Що, на вашу думку, може допомогти інваліду подолати свою безпорадність?».

У ході обговорення ситуації висловлювались різні думки, поступово виникла дискусія. Одні вважали, що повноцінне життя інваліда – нонсенс, адже тут мають місце постійні фізичні та духовні страждання. Інші – мали протилежну думку, знаходили аргументацію в особливостях розуміння щастя, у сенсі життя для людей та заради людей. Найголовнішим підсумком дискусії було розуміння того, що суть вирішення цієї соціальної проблеми полягає не тільки у допомозі як такий, а й у тому, щоб навчити людину з обмеженнями розкрити свої духовні та фізичні резерви для подолання безпорадності і досягнення злагоди з собою, іншими людьми та природою.

Формування соціальної спрямованості студентів здійснювалось також шляхом включення їх в ігрове проектування. Для проведення занять навчальна група поділялася на мікрогрупи – команди по 5 – 7 студентів. Кожній команді було запропоновано розробити проект вирішення певної соціальної проблеми, наприклад: «Дотримання прав дитини в сім'ї», «Жорстокість серед дітей», «Люди і тварини в місті»,

«Соціально-культурна діяльність молоді: пошуки сенсу життя і шляхи духовного самовдосконалення», «Соціальна реабілітація людей з особливими потребами» тощо.

У командах передбачався розподіл ролей згідно основних функцій, виконуваних у процесі проектування: координатор, соціолог, психолог, соціальний педагог/соціальний працівник, економіст, відповідальний за зв'язки з громадськістю. Група могла також самостійно додавати або змінювати ролі. Кожна роль передбачала виконання певних обов'язків. Так, координатор ініціював створення концепції проекту, розподіляв завдання і координував діяльність учасників групи, слідував за процесом і якістю виконання завдань. Соціолог мав забезпечити збір інформації та соціологічне обґрунтування проекту, ідентифікувати та охарактеризувати соціальну проблему та соціальну групу. Психолог мав обґрунтувати проект з точки зору психологічних особливостей людей і груп, що є носіями досліджуваної соціальної проблеми. До функцій соціального педагога/соціального працівника входило обґрунтування проекту з точки зору змісту та методів вирішення обраної соціальної проблеми. Економіст відповідав за обґрунтування матеріально-технічного та організаційного забезпечення проекту (потреби у фінансових, кадрових та матеріально-технічних ресурсах та можливі джерела їх отримання). Відповідальний за зв'язки з громадськістю мав запропонувати методи інформування та залучення зацікавлених груп (органів врядування та місцевої громади, бізнес-спільноти, громадських організацій, спонсорів тощо) до реалізації проекту.

Методику ігрового проектування розглянемо на прикладі розробки студентами проекту програми соціальної допомоги непрацездатному населенню «Турбота» [2, с. 25].

Проект складався з чотирьох розділів. У першому розділі було сформульовано мету та основні завдання програми; представлялися основні статистичні дані щодо чисельності непрацездатного населення, соціально-демографічних характеристик громадян, що потребували допомоги, обсяги та види соціальної допомоги, визначалися джерела фінансування.

Другий розділ містив соціально-демографічні характеристики непрацездатного населення. Студенти визначали, які саме статистичні дані необхідні їм для розрахунків обсягів та вартості соціальних послуг, як в узагальненому плані, так і в розрізі виділених категорій населення.

У третьому розділі проекту планувалися різні види соціальної допомоги (матеріальна і натуральна допомога; побутові послуги; медико-соціальна допомога; сприяння активному довголіттю та культурному розвитку), соціальні групи (та їх чисельність), на які ця допомога спрямована, періодичність надання, річний обсяг у натуральній та вартісній формах, джерела фінансування. Також були передбачені спільні дії зацікавлених сторін у напрямку вирішення соціальної проблеми.

У четвертому розділі планувалися забезпечуючі заходи: утримання служб соціальної допомоги та зміцнення їх матеріально-технічної бази; удосконалення та розвитку форм та методів надання соціальної допомоги; підготовка та підвищення кваліфікації кадрів соціальних працівників; розвиток взаємозв'язків з іншими організаціями та відомствами та громадськістю, розвиток співпраці з благодійними організаціями та фондами, встановлення контактів та співпраця із спонсорами.

Кожна група представляла виконану роботу, захищала проект у ході відкритої дискусії, відповідала на запитання опонентів, у ролі яких виступали інші групи.

Учасники активно обмінювались думками та ідеями щодо пошуку шляхів розв'язання поставленої проблеми. При цьому заохочувалась несхожість у позиціях, висловленні різних точок зору, їх аргументації та відстоюванні.

Як варіант підбиття підсумків ігрового проектування може відбуватись у формі експертного аналізу презентованих проектів, тематика яких може визначатись згідно соціального замовлення департаментів освіти, сім'ї та молоді, соціального захисту населення, громадських організацій тощо. Крайні проекти можуть бути прийняті до реалізації.

Таким чином, в процесі проблемно-орієнтованих дискусій, аналізу ситуацій, ігрового проектування створювалися сприятливі умови для відтворення соціальної реальності, ментального і емоційного занурення студентів в соціальну проблему, а відтак для формування системи соціальної спрямованості майбутніх фахівців.

Література

1. Литвинчук С.Б., Шевчук О.С. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. – Миколаїв, 2011. – 250 с.
2. Шевчук С.П., Шевчук О.С. Методи активного навчання соціальних працівників. – Чернігів: ДКП РВВ, 2000. – 114 с.

Бутенко Н.

кандидат педагогічних наук

Спринь О.

кандидат біологічних наук

Чех І.

студентка

Херсонський державний університет,
Україна.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В РОЗВИТКУ

Педагогічну майстерність в розвитку ми розглядаємо на прикладі становлення професійної спрямованості педагога -новатора К.Й.Голобородька.

Там, де знаходиться людина, яка відчуває себе такою, що творить і створює життя, яка впливає своєю поведінкою, думками, вчинками на свідомість і поведінкову культуру оточуючих, яка сама стає одним з духовних носіїв цінностей сучасності, знаходиться центр життя. Центри життя формуються там, де їх створюють сильні особистості.

Один з таких центрів у 50–60-ті роки ХХ століття розташовувався на березі Дніпро-Бузького лиману, в старовинному селі з гордою назвою Станіслав. Відомість на терені України принесла Станіславу середня школа, яку очолював Костянтин Йосипович Голобородько – письменник людських душ.

Народився Костянтин Йосипович Голобородько 23 листопада 1899 року в селі Новотягинка Херсонської губернії у сім'ї хліборобів. Змалку виявив інтерес до знань, оволодіння якими стало основою його майбутніх успіхів. Від перших свідомих років до останніх, вже будучи відомою у Таврійському краї людиною, він цілеспрямовано працював над собою. Жити для нього означало знати. Він любив нагадувати, що, коли припиняється процес пізнання, то людина втрачає себе, обезцінює свою сутність.

Спочатку він навчається у Новотягинській церковно-приходській школі. За добрі знання й здібності, виявленні у навчанні, на кошти земства його було відраджено до Станіслава, де він у 1914 році закінчив двокласне училище. Тоді Кость Йосипович ще не міг знати, що Станіслав стане провідним сюжетом його життя, що з ним будуть пов'язані найважливіші досягнення в його педагогічній та літературній творчості.

Процес вчення продовжувався, й прийшла черга учительської семінарії, що знаходилася у Херсоні. Здобував освіту Кость Йосипович ґрунтовно, з насолодою й реалістичними мріями про вчительську справу. Бути педагогом значило для нього не тільки вчити інших, а передусім навчатися самому. Адже своїм життєвим кредо обрав вислів: «Учитель той, хто сам уміє вчитися».

На педагогічний шлях К.Й.Голобородько ступив у 1921 році після завершення учительської семінарії. Десять років вчителював у Новотягинці, навчаючи дітей своїх односельців. Черговий етап у його педагогічному розвитку розпочався з 1930 року, коли він назавжди переїжджає до Станіслава. Там у довоєнний час він спочатку пра-

цює вчителем, а потім завучем (як тоді говорили, завідувачем навчальної частини) Станіславської середньої школи. Там у 30-ті роки він почав систематично писати, опановуючи журналістські форми й регулярно виступаючи з ними на сторінках обласної газети “Наддніпрянська правда”. К. Й. Голобородько був переконаним, що для формування особистості педагога дуже важливо писати – те, що йде від серця, від душі: нотатки, роздуми, нариси, етюди (зі спогадів онука Я.Ю.Голобородька).

Учительський шлях Костя Йосиповича був би довшим, якби не війна. Щоправда, у війні теж є своя педагогіка. У сорок один рік вчитель К.Й.Голобородько призову не підлягав. Німці підходили до Станіслава. На фронт йшли його учні. На фронт у серпні 1941 року добровільно пішов і їх учитель. Війну він побачив від початку і до кінця. Пройшов її географію, відчув її біль. Відступав. У боях під Ростовом одержав контузію. Бився під Сталінградом. Вистояв і вижив. Пішов разом з армією на Захід. Пережив важкі бої в Україні, Білорусії, Польщі. Залишився живим після штурму Берліна.

Дочекавшись демобілізації у серпні 1945 року, Кость Йосипович повертається до сім’ї, до ставшого рідним Станіслава і - знову до учнів, до зошитів, до шкільної справи. Саме у цей період - з другої половини 40-х і до другої половини 60-х - на всю потужність розкривається його педагогічний талант.

К. Й. Голобородька можна по праву назвати майстром своєї справи. Що стоїть за словами педагогічна майстерність? Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Словом і ділом наш педагог утверджував найвищі духовні цінності. Основне кредо його життя – любов до дітей. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати [5].

Вражав Кость Йосипович своєю компетентністю, яка проявлялась в особливостях професійних знань(вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії, висловлення власного погляду, розуміння проблеми). Він мислив та діяв професійно. Головною педагогічною здібністю К. Й. Голобородька, що об’єднувала всі інші, була толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується.

Кость Йосипович був постійно відкритим до нового у житті, до талановитих виявів у новому повсякденні. Його категорія нового переносилася ним у педагогічно-організаційну справу. Він придумував, створював, ініціював нове у діяльності Станіславської середньої школи. [3]

Хоча педагогічна майстерність проявляється в діяльності, Кость Йосипович довів, що до неї вона не зводиться. Вона не обмежується тільки високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей [5].

На межі 40-х – 50-х років К.Й.Голобородько почав створювати у лимансько-му Станіславі те, що сьогодні на мові науковців прийнято називати “авторською школою”. Його директорські пошуки відбувалися майже водночас із пошуками В.О.Сухомлинського.

Звертає на себе увагу певний збіг обставин у їх біографіях. Костянтин Голобородько приступив до педагогічної праці, коли йому виповнилося 21 рік, Василь Сухомлинський – у 20 років. Обидва вступили до КПРС 1943 року. Приблизно в один час очолили шкільні колективи: К.Й.Голобородько – у грудні 1946 року, В.О.Сухомлинський – у 1947-му. Обидва відчували потребу в гуманізації змісту й форм шкільної освіти, приділяли увагу естетичному вихованню. Обое (це надзвичайно знаменний і невивадковий факт) у 1958 році були відзначені званням заслуженого вчителя Української РСР. Обидва були директорами понад двадцять років й експериментували в умовах сільської школи: Кость Голобородько – у Станіславі, на Херсонщині, Василь Сухомлинський – у Павлиші, на Кіровоградщині. Обое чимало писали: К.Голобородько – журналістські матеріали й кореспонденції, художні нариси й оповідання, В.Сухомлинський – статті, розвідки, книжки з проблем виховання дитячої й шкільної особистості, працюючи переважно в галузі “педагогічної прози” [5].

Наприкінці 40-х років Кость Йосипович бачив, що ефективність педагогічної дії полягає у виробленні нових підходів масової школи до формування особистості. Для того, щоб ці підходи сформувати, необхідна внутрішня єдність учителів. І тому найперше, що поставив за мету директор Станіславської середньої школи, – створити педагогічний колектив однодумців. Це досягалося двома шляхами: індивідуальними бесідами з працюючими вчителями й неквапливим, ретельним відбором нових педагогів. Авторська школа відкрита для тих, хто поділяє її програму та вміє працювати на спільну мету.

На початку 50-х років у стратегічних рисах було вироблено концепцію Станіславської середньої школи, що послідовно збагачувалася директором, педколективом до 1967 року, коли Кость Йосипович пішов на пенсію. За цією концепцією пріоритетом визнавався синтез двох напрямків – гуманітарно-естетичного й політехнічно-трудоного. К.Й.Голобородько виходив з того, що учень має, по-перше, стати яскравою індивідуальністю, виразною особистістю, а по-друге, професійно бути готовим до життя. Школа спрямовувалася на те, щоб засобами гуманітарних предметів (історії, мов, літератур), з допомогою мистецтва, вивчення Таврійського краю розвивати особистість і стверджувати її віру в себе, а також щоб у праці, на базі основ політехнічної культури зорієнтувати учнів у виборі майбутньої професії, надати їм можливість більш упевнено розпочати самостійне життя.

Продовжуючи традиції К.Д.Ушинського, С.Ф.Русової, М.Ф.Чернявського, К.Й.Голобородько помітне значення приділяв урокам рідної словесності. Протягом усього часу, коли він очолював Станіславську середню школу, в системі навчальних дисциплін особливе місце посідали українська мова й українська література. Яких коливань не зазнавало б ставлення офіційної влади до української культури, мови та літератури, вони завжди були в пошані у станіславських учнів. Цьому безсумнівно сприяло й те, що рідну літературу викладав директор школи.

Книга була для Костя Йосиповича квінтесенцією мудрості, продовженням роботи над собою. Адже, за словами видатного педагога В. П. Острогорського, особистість вчителя повинна володіти «острым критическим умом, поэтической жилкой и даром слова». [4]

Оскільки сам директор друкувався в обласній та всеукраїнській пресі з публіцистичними й прозовими творами, у школі регулярно проводилися конкурси на

кращий вірш, нарис, оповідання, на кращу стінну газету. На уроках, позакласних заходах, педагогічних радах обговорювалися найбільш цікаві твори сучасної української та світової літератури. Вчителями систематично підтримувалися літературні здібності учнів, а Слово – художнє, влучне, містке – було в сталій пошані [1].

Для поглиблення естетичного розвитку при Станіславській середній школі було організовано трирічну музичну школу. На шкільних і сільських заходах активно виступали два учнівські хори, ансамбль баяністів, духовий і струнний оркестри. Доречно зазначити, що Кость Йосипович залюбки слухав гру народних інструментів, співав разом з іншими вчителями у загальношкільному хорі.

Кость Йосипович був постійно відкритим до нового у житті, до талановитих виявів у новому повсякденні. Й категорія нового переносилася ним у педагогічно-організаційну справу. Він придумував, створював, ініціював нове у діяльності Станіславської середньої школи.

З ініціативи директора, який добре розумівся на українській драматургії та кохався в українському класичному театрі ХІХ століття, було засновано учнівський драматичний гурток, за репетиціями й аматорськими постановками якого турботливо стежив Кость Йосипович. Мріючи про гармонійну особистість, у 50-ті роки він також утворив у сільській школі картинну галерею та історико-краєзнавчий музей. Станіслав ставав одним з центрів художньо-естетичного виховання Херсонської області, набував визнання за її межами.

З незмінною повагою й зацікавленістю К.Й.Голобородько ставився до спадщини А.С.Макаренка й уважав його визначним майстром виховної справи. Під враженням від “Педагогічної поеми” у Станіславській школі на початку 50-х виникає перша в Херсонській області учнівська виробнича бригада, було закладено досліди на пришкільних ділянках, за якими спостерігали й здійснювали догляд учні. Пришкільна майстерня мала у своєму складі спеціальну учнівську бригаду з ремонту сільських будинків. При школі були створені теплиця й живий куточок, що знаходилися під опікою вихованців різного віку. Регулярно здійснювалися тематичні екскурсії учнів і вчителів на виробництво, сільськогосподарські об’єкти.

Ефективно працювали технічні гуртки. Школярі на взаємовигідних умовах співпрацювали з місцевим колгоспом. Вони піклувалися про екологічну естетику Станіслава. Їхніми руками у селі вирощувалися фруктові й декоративні дерева, висаджувалися парки. У виступах перед учительською громадою області Кость Йосипович часто підкреслював, що виховання у праці, через трудові процеси – річ дуже важлива й не варто ним нехтувати.

Результати навчально-виховних інновацій, здійснюваних у Станіславській школі протягом двох десятиліть, виявилися настільки помітними, що 1961 року херсонський дослідник Михайло Ковальов характеризував її так: “Школа славиться тим, що дає учням глибокі знання з основ наук, прищиплює їм любов і навички до праці. В післявоєнні роки майже всі випускники цієї школи вступали в вузи, бо дійсно мали добру теоретичну підготовку”.

К.Й.Голобородько неодноразово висловлював думку: людина народжується для того, щоб перемагати – обставини, долю, негаразди. Людей з психологією переможців – тих, хто може брати життєві висоти, досягати поставленої мети, стверджувати своє право на соціальну вагу, максимально висловлювати себе у різних формах

працевиявлення, – Кость Йосипович виховав чимало (зі спогадів онука Я. Ю. Голобородька)

У формуванні непересічної особистості К.Й.Голобородько досяг надзвичайних вершин. Серед випускників Станіславської середньої школи виділяється потужна когорта іменитих людей. Це доктор медичних наук Ю.С.Гаркуша-Божко, генерал-лейтенант бронетанкових військ І.Н.Гаркуша, кандидати фізико-математичних наук О.Я.Кучма, З.В.Колісниченко, колишній редактор часопису “Донбас”, автор понад двадцяти книжок К.Є.Михеїв, письменник і редактор херсонських обласних газет Ю.К.Голобородько (старший син педагога), лауреат Державної премії СРСР механізатор О.П.Галушко, відмінник народної освіти Р.Я.Кучеренко та ін. Достеменно сказано: скажіть, чого ви досягли, й стане зрозумілим, чому вас учили.

Напружена учительська робота супроводжувалася художньою діяльністю Костя Голобородька (так він підписував свої твори). Біографічний, педагогічний, аналітичний досвід у межах майже століття – таким був закономірний матеріал для його літературної творчості.

У жанрах короткої прози – оповідання, новели – Кость Голобородько змальовував життя й стосунки української школи початку ХХ сторіччя (“Призначення”), психологічні перипетії національно-громадянської війни (“Гроза над Дніпром”), етичні аспекти сучасної йому школи (“Чужий зошит”), динаміку становлення сильної, вольової особистості (“Місце під сонцем”), складнощі міжособистісних, інтимних стосунків (“Весна починається в березні”, “Марина”). Він був прихильником реалістичного письма, пройнятого напругою психологізму. [2].

Основна тема літературної творчості К.Голобородька – школа життя. Його персонажі, як правило, є динамічними натурами, вони долають внутрішні бар’єри, відкривають себе, свої невідомі, не реалізовані потенції. Пафос внутрішнього боріння, потяг до зображення видимої та невидимої напруги людського життя складають художню основу прози Костя Голобородька. Прагнучи реалістичної повноти, повнокровності у зображенні дійсності, він звертався й до мотивів, що не були типовими для української літератури 50–60-х років. [2]

Ще за життя про К.Й.Голобородька писали як про людину яскравої долі, як про “педагога-новатора”, якому властиві “широкі і глибокі знання, великий життєвий досвід, кипуча енергія і настирливість у досягненні мети”. Він був людиною, педагогом і письменником Таврії. І це відчувалося в усьому, що він зробив і залишив після себе. Він був особистістю, що реально, повсякденно й цілеспрямовано змінювала оточуючий світ на краще.

Отже, ми дослідили педагогічну спадщину К.Й.Голобородька, виявили основні педагогічні закономірності і тенденції розвитку педагогічних поглядів та ідей К.Й.Голобородька щодо освіти, навчання й виховання підростаючого покоління.

Здійснивши аналіз педагогічної діяльності К.Й. Голобородька, визначили напрями освітянської діяльності К. Й. Голобородька, серед яких єдність педагогічного колективу як один із підходів масової школи до формування особистості, естетичний розвиток учнів, трудове та моральне виховання.

Література

1. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Обучение и воспитание средствами литературы. – К., 1973. – 294с.

2. Голобородько Я. Ю. Просвітитель і культурний діяч (До 110-річчя від дня народження заслуженого вчителя України К. Й. Голобородька з села Станіславу Білозерського району / Я. Голобородько // Херсонський вісник. – 2010. – №29. – С.13.
3. Голобородько Я. Ю. Аксиологія праці, краси і добра: педагогічна діяльність К. Й. Голобородька (уродженця Херсонської губернії / Я. Голобородько // Херсонський державний педагогічний університет. Збірник наукових праць: педагогічні науки. – Херсон, 2001. – Вип. 20. – С. 12-20.
4. Голобородько Я. Ю. Прагнення і талант (до 100-річчя від дні народження К. Й. Голобородька) / Я. Голобородько // Освіта. – 2000. – №1-2. – С. 24-31.
5. Щерба Т. Незримі сліди в серці і слові...: (до 80-річного ювілею Юрія Голобородька) /Щерба Т. //Херсон. вісн. – 2007. – 25 січ.