

Наукове періодичне видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

22 (22) березень 2021

Наукове періодичне видання
**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

22 (22) березень 2021

Редактор, коректор – Навацький Р. П.
Верстка-дизайн – Канавка С. А.

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

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 19871-9671 Р від 17.04.2013 р.
Засновник журналу: ГО «Львівська педагогічна спільнота»

© ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021
© Автори наукових статей, 2021
© Дизайн, Клінова С. М., 2021

ЗМІСТ

Borovenska K. S., Chetveryk-Burchak A. G. THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PROTECTING AGAINST SUICIDAL BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS.....	5
Бурлімова Б. М., Заволока С. І. КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА ТУРИЗМУ.....	11
Довгань О. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ ТЕНДЕНЦІЙ МОДЕРНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	14
Козова І. Л., Панчак О. В., Ерстенюк Г. М., Козовий Р. В., Кіцера Н. І. ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НЕВРОТИЗАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	21
Кошель Н. А. ПОНЯТТЯ І ПРОБЛЕМА ВІКОВОЇ КРИЗИ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ.....	25
Лиса Н. С., Кричківська О. В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	35
Назаренко О. В. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	45
Невзоров Р. В. ДО ПИТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ ДО БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ.....	49
Олейник В. В., Тихонов С. Г. МЕЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ І МЕЖДИСЦИПЛИНАРНИЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЕЙШИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	53
Пишняк Т. А. РОБОТА ПСИХОЛОГА З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	58
Rivkach I. O. BRAIN AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	62
Поберецька В. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ.....	66
Полюга В. В., Курило Р. С. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ЛЮДИНИ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА).....	73

Савченко Л. М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	78
Турко Р. Р., Деркач Ю. Я. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ЕЛЕМЕНТАМИ ГРИ.....	85
Чорна Ю. Б., Деркач Ю. Я. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	89
Шнайдер М. Б. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРАЦЯХ ПРОВІДНИХ ПЕДАГОГІВ ТА МЕТОДИСТІВ.....	95
Яблунівська К. О МЕТОДИКА ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-АГРАРНИКІВ.....	100

Borovenska K. S.

Student at the Department of Educational and Developmental Psychology
Oles Honchar Dnipro National University

Chetveryk-Burchak A. G.

Associate Professor at the Department of Educational
and Developmental Psychology
Oles Honchar Dnipro National University

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PROTECTING AGAINST SUICIDAL BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS

The article presents the specifics of suicidal behavior and the tendency to self-harm among adolescents with different levels of emotional intelligence. The results of an empirical study revealed significant negative correlation between the levels of emotional intelligence and demonstrativeness, affectivity, perception of one's own situations as unique. Strong negative correlations were observed between the level of intrapersonal emotional intelligence and maximalism, social pessimism, perception of oneself as an incapable person. The findings are claimed to identify the role of emotional intelligence in protecting against suicidal behavior.

Key words: suicidal behavior, emotional intelligence, self-harm, adolescents.

У статті представлена специфіка суїцидальної поведінки та схильність до заподіяння собі шкоди серед підлітків з різним рівнем емоційного інтелекту. Результати емпіричного дослідження виявили значну негативну кореляцію між рівнями емоційного інтелекту та демонстративністю, афективністю, сприйняттям власної ситуації як унікальної. Помічені сильні негативні кореляції між рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту та максималізмом, соціальним песимізмом, сприйняттям себе як неідеальної людини. Отримані дані визначають роль емоційного інтелекту у захисті від суїцидальної поведінки.

Ключові слова: суїцидальна поведінка, емоційний інтелект, самошкодження, підлітки.

В статье представлена специфика суицидального поведения и склонности к самоповреждению у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта. Результаты эмпирического исследования выявили значимую отрицательную корреляцию между уровнем эмоционального интеллекта и демонстративностью, эмоциональностью, восприятием собственных ситуаций как уникальных. Наблюдалась сильная отрицательная корреляция между уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта и максимализмом, социальным пессимизмом, восприятием себя как недееспособного человека. Полученные данные призваны определить роль эмоционального интеллекта в защите от суицидального поведения.

Ключевые слова: суицидальное поведение, эмоциональный интеллект, самоповреждение, подростки.

Introduction. Over the last few years in Ukraine the suicide rate among adolescents has risen, with these numbers being higher in boys than girls. Risk factors could be considered on different levels: individual (mental disorders, poor financial situation), interpersonal (discrimination, abuse and conflicts, perception of isolation, stresses of acculturation) and level of systems (the concept of the expendable child, family history of suicide). The recent conceptualization of emotional intelligence as a new dynamic integral trait and «a wise management of emotions» has opened up

prospects for the comprehensive assessment of its role in protecting against suicidal behavior on all mentioned levels. The analyses of available studies [7] has revealed the association between EI and suicidal behavior among adults, but it still lacks the evidences on the relationship between both variables in adolescence. However thoughts of death and suicide as a warning signs for adults become more common as children experience early adolescence.

The objective of this article is to present the phenomenon of emotional intelligence as a protective factor in the emergence of suicidal

ideation and attempts in adolescents and empirical verification of the relationship between the levels of emotional intelligence and propensity to suicidal behavior.

The relevance of the investigation is emphasized by the increasing number of so-called «groups of death» in social networks widely covered in media. Suicidal behaviors which include suicidal ideation and attempts, are important topics all around the world, especially among adolescents.

Although the use of psychological care services among those experiencing suicidal behavior has increased significantly over the past decade, the incidence of exacerbated suicidal behavior in adolescents that did not lead to death has not decreased. These findings underscore the importance of identifying factors that reduce the risk of suicidal behavior [6]. Suicide is the third leading cause of death among adolescents, although many more young people only report suicide attempts [5]. Some researchers suggest that suicidal ideation in middle school adolescents is a perfectly normal phenomenon. However, the significance and course of the development of suicidal thoughts in early adolescence is not clear enough [11].

Adolescence covers the period from 10 – 11 to 15 years, which corresponds to the average school age, namely 5 – 9 grades of modern school. It would be more appropriate to determine the age limits of adolescence according to D. Elkonin, namely 11 – 15 years. However, according to the WHO, adolescence is a period of human growth and development that follows childhood and lasts until adulthood, or more precisely from 10 to 19 years.

In domestic psychology, attention is paid to the basics of understanding the patterns of development in adolescence in the works of L. Vygotsky, D. Elkonin, T. Dragunova, L. Bozhovych, G. Zuckerman and other. The whole adolescence is interpreted as a crisis, id est as a period of normal pathology, recalling its rapid course, the complexity of both the adolescent and the adults who interact with him.

It's important to pay attention to the fact that the process of anatomical and physiological adjustment is the background against which the

psychological crisis takes place. The complex interaction of growth hormones and sex hormones and their activation cause intense physiological and mental development. Emotional instability is also exacerbated by the sexual arousal that accompanies puberty [4].

Recent studies show that there is a developmental gap between the emotional and behavioral state of the adolescent. This lag significantly affects vulnerable adolescents, who are prone to overly emotional feelings, self-criticism, poor self-judgment, and emotional focus. These features of adolescent development may also contribute to the strengthening of suicidal ideation [12].

The causes of depressive reactions in adolescence are quite unusual and purely individual. These causes of acute reaction, which are unclear to adults but significant to adolescents, as well as a tendency to imitative behavior, can provoke suicidal acts. Impulsive actions due to suicidal thoughts are manifested in self-harm [9].

We would like to point out that the meaning of thoughts about death and suicide in early adolescence is not always clear. This means that it's quite difficult for parents and teachers to accurately determine the degree of suicide risk in an adolescent and to plan an appropriate response that will ensure the safety of the child.

Y. Popov notes that the moment of understanding the truth of suicidal acts is important for adolescence, which to a large extent determines the peculiarities of the adolescent's interpretation of the phenomenon of death. Even before the period of a child's development as a teenager, adequate ideas about death as an irreversible cessation of life should appear. Adolescents have a clearer fear of death, but this fear is unfortunately not yet based on a conscious idea of the value of life [3].

The relationship between psychotropic substance abuse and suicide risk among adolescents is also being actively studied and demonstrated, with regular use of drugs and alcohol exacerbating depression, hopelessness, and destructive suicidal behavior, which is unfortunately quite common in modern times [13].

The high level of suicidal risk of adolescents is

a reflection of the socio-psychological problems of the environment. In fact, environmental risks are closely related to adolescent suicidal behavior. Environmental factors include living in inappropriate conditions for growth, family quarrels, and a tendency to abuse or neglect by parents. Currently, attention is focused on bullying and the impact of peer relationships on a teenager's willingness to commit suicide. That is, when it comes to suicidal thoughts of adolescents, the issue of bullying is becoming increasingly important [14].

As a result, when basic emotional needs are not met in childhood or adolescence, there may be some "life traps". This means that adolescents do not expect others to support or care for them because they feel emotionally isolated, as if they are not receiving enough affection, warmth, and attention. Usually these children do not express their emotions because they do not expect any emotional support. As a result, depression occurs, and depending on the duration and severity of the risk of suicide and propensity to self-harm increases [10].

We believe that emotional intelligence is an important factor that plays a protective role in the emergence and manifestation of adolescent suicidal behavior. Emotional skills play a crucial role in promoting positive emotions and a child's well-being. Moreover, the idea that emotional intelligence can be learned and improved throughout the life by implementing special intervention programs sounds promising for designing new suicide prevention programs.

In particular, adolescents with high emotional intelligence are more likely to create and maintain close relationships, improving their own well-being. Adolescents with a sufficient level of emotional intelligence use more effective strategies to overcome a bad state, namely the expression of emotions and feelings, rather than maladaptive strategies (avoidance or rumination). Adolescents with a high level of emotional intelligence are able to maintain high self-esteem and develop self-efficacy, mitigating the impact of negative events that may affect the emotional state of the child. Some researchers suggest that adolescents' ability to understand their own emotions and the emotions of others reduces the

risk of suicide and promotes resilience [8;11]. It follows that emotional intelligence can be a protective factor for the general population, especially adolescents, because depression is the leading cause of suicide in our society.

Participants. KNVK №35 "Impulse" (Kryvyi Rih, Ukraine) was chosen as the basis of empirical research. The sample consisted of 30 adolescents aged from 13 to 14 years of 8th grade. The empirical group of methods was represented by psychodiagnostic method and mathematical-statistical methods.

Data tools. To diagnose suicidal risk, to identify the level of formation of suicidal intentions, we used the questionnaire of suicidal risk in the modification of T. N. Razuvaeva [2], to identify the level of development of emotional intelligence, we used the questionnaire "EmIn", D. V. Lusin [1].

The results of measuring the level of detection of emotional intelligence of adolescents using the questionnaire "EmIn" D. V. Lusin are shown in Table 1.

It's clearly seen from Table 2 that there are high percentages of very low values on the scales "Understanding emotions", "Emotion management" and "Interpersonal emotional intelligence". Slightly higher percentages on the scale "Intrapersonal emotional intelligence". Unfortunately, there are no high values in any scale of the questionnaire.

To diagnose suicidal risk, to identify the level of formation of suicidal intentions, we used a suicide risk questionnaire modified by T. N. Razuvaeva.

In order to test the relationship between the level of reactive and personal anxiety in adolescents with their vision of the relationship with their parents, correlations were calculated between all scales of the questionnaires. The corresponding results are shown in Table 3.

A footnote: * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

The analysis of the obtained data testifies to the existence of correlation between the indicators of the scales of both questionnaires. As evident from Table 3 the lower level of emotional intelligence, the higher the manifestation of demonstrativeness. This trend is observed on all scales of emotional intelligence. That is, a low

Table 1

**Percentage analysis of the scatter of empirical data
on the scales of the questionnaire "EmIn" D. V. Lusin**

Names of questionnaire scales	Very low value	Low value	Average value	High value	Very high value
Interpersonal emotional intelligence	36% (n=11)	31% (n=9)	33% (n=10)	----	----
Intrapersonal emotional intelligence	24% (n=7)	36% (n=11)	40% (n=12)	----	----
Understanding emotions	50% (n=15)	26% (n=8)	24% (n=7)	----	----
Emotion management	43% (n=13)	33% (n=10)	24% (n=7)	----	----

Table 2

Descriptive statistics of the obtained empirical data according to the questionnaire "EmIn" D. V. Lusin

Names of questionnaire scales	Descriptive statistics			
	\bar{x}	Σ	min	max
Interpersonal emotional intelligence	35,9	5,66	25	46
Intrapersonal emotional intelligence	36,5	4,86	27	45
Understanding emotions	35,4	5,14	25	47
Emotion management	35,3	5,79	23	47

Table 3.

**Features of the relationship between the scales of the questionnaire "EmIn"
by Lucin and suicide risk questionnaire by Razuvaeva**

Names of questionnaire scales "EmIn" Lucina.	Names of scales of the suicide risk questionnaire by Razuvaeva								
	Demonstrativeness	Affectivity	Uniqueness	Insolvency	Social pessimism	The breakdown of cultural barriers	Maximalism	Time perspective	Anti-suicidal factor
Interpersonal emotional intelligence	-0,79 **	-0,80**	0,21	0,23	0,02	0,17	0,25	-0,22	0,17
Intrapersonal emotional intelligence	-0,79**	-0,79**	-0,64**	-0,63**	-0,75**	-0,61**	-0,57**	-0,72**	-0,14
Understanding emotions	-0,79**	-0,62**	-0,41**	-0,59**	-0,64**	-0,54**	-0,52**	-0,69**	-0,05
Emotion management	-0,72**	-0,68**	-0,36*	-0,43**	-0,61**	-0,62**	-0,50**	-0,66**	-0,002

level of emotional intelligence can determine the desire of adolescents to draw the attention of others to their misfortunes, achieve compassion and understanding. High correlation coefficients are also observed between all «EmIn» questionnaire scales and the Affectiveness scale. That is, in adolescents with low levels of emotional intelligence, emotions dominate over intellectual control in assessing the situation. In the extreme case, there may be an affective blockade of intelligence. It's important to note that there is a high correlation between the scales "Intrapersonal Intelligence", "Understanding Emotions", "Emotion Management" and the scales "Uniqueness", "Insolvency", "Social Pessimism", "The breakdown of cultural barriers", "Maximalism", "Time perspective." According to the obtained correlations, we can assume that adolescents with low emotional intelligence perceive themselves, situations and, maybe, their own lives in general as an exceptional phenomenon, unlike others. On the other hand, they periodically have ideas about their own intellectual or moral inability. The lower the level of emotional intelligence, the higher the level of social pessimism. Adolescents have a negative and radical perception of the world around them, justifying suicidal behavior by some external influences. Adolescents with low emotional intelligence experience strong fears about the future, namely defeats and failures. Such anxiety can to some extent cause certain suicidal thoughts or self-harm behavior. Interestingly, at this time there is a weak link between these scales and interpersonal emotional intelligence. This may explain the fact that adolescents choose to experience emotions on their own, rather than

sharing them with others. Social factors and demands can force a teenager to remain silent about their own suicidal intentions.

It's interesting to note that there are no connection between the components of emotional intelligence and the anti-suicidal factor. The anti-suicidal factor is a deep understanding sense of responsibility for loved ones, sense of duty. This is the idea of sinfulness suicide. In our opinion, such results require further detailed study.

Conclusion. The problem of suicidal tendencies, self-harm, as well as a large number of suicide attempts in adolescents is relevant to modern social space. Adolescent suicidal behavior is based on a large number of different reasons and motives. Motives for suicidal behavior among adolescents allow us to understand that this period of life is the most risky in terms of suicide. Suicidal behavior is caused not only by social factors, such as family problems, communication with peers, bullying, school problems, but also personal characteristics, unformed understanding of death, the need for a sense of "adulthood", self-destructive behavior and depression. The conducted empirical research illustrated the existence of strong connections between the level of emotional intelligence and demonstrativeness, affectivity, perception of one's own situations as unique. High correlation coefficients were observed between the level of intrapersonal emotional intelligence and maximalism, social pessimism, perception of oneself as an incapable person. The empirical study does not cover all aspects of the problem of suicidal behavior in adolescence, but the results indicate emotional intelligence as a very important factor in preventing the suicidal tendencies of adolescents.

REFERENCES:

1. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Д. В. Люсин. Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 264 – 278.
2. Опросник суицидального риска в модификации Т. Н. Разуваевой – Электрон. дані. – Режим доступу: <https://psylist.net/praktikum/00297.htm>
3. Попов Ю. В. Особенности суицидального поведения у подростков / Ю. В. Попов, А. А. Пичиков // Обзорение психиатрии и медицинской психологи – СПб.: НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2011. – С. 4–8.
4. Реан А. А. Психология подростка / А. А. Реан : Полное руководство. – М.: изд-во Прайм Евронек, 2003. – 432 с.
5. Anderson R. N. Deaths: Leading causes for 2000 / R. N Anderson // National Vital Statistics Reports. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics – 2002. – 86 p.

6. Cha C. B. Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior / C. B. Cha, M. K. Nock // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2009. – Vol. 48. – P. 422 – 430.
7. Dominguez-Garcia E. The Association between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review / E. Domiguez-Garcia, P. Fernandez-Berrocá // *Frontiers in Psychology*, 2018. – Vol. 9. – 12 p.
8. Gallagher M. L. Suicidal thoughts and behavior in children and adolescents: an ecological model of resilience / M. L. Gallagher, A. B. Miller // *Adolescent Research Review*, 2018. – Vol. 3 (1). – P. 123–154.
9. Harrington R. Adult outcomes of childhood and adolescent depression: II. Links with antisocial disorders / R. Harrington, H. Fudge, M. Rutter, A. Pickles, J. Hill // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. –1991. – Vol. 30(3) – P. 434–439.
10. Kovacs M. Suicidal behaviors and childhood-onset depressive disorders: A longitudinal investigation / M. Kovacs, D. Goldston, C. Gatsonis // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 1993. – Vol. 32 (1). – P. 8–20.
11. Marcenko M. O. Reexamining adolescent suicidal ideation: A developmental perspective applied to a diverse population / M. O. Marcenko, G. Fishman, J. Friedman // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1999. – Vol. 28. – P. 121–138.
12. Pine D. S. Adolescent depressive symptoms as predictors of adult depression: moodiness or mood disorder? / D. S. Pine, E. Cohen, P. Cohen, J. Brook // *American Journal of Psychiatry*. –1999. – Vol. 156. – P. 133 – 135.
13. Pompili M. Substance abuse and suicide risk among adolescents / M. Pompili, G. Serafini, M. Innamorati, M. Biondi, A. Siracusano, M. Di Giannantonio // *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. – 2012. – Vol. 262. – P. 469–485.
14. Steinberg L. The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context / L. Steinberg, R. Dahl, D. Keating, D. J. Kupfer, A. S. Masten, D. Pine // *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Wiley, 2006. – P. 710–741.

Бурлімова Б. М.

старший викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

Заволока С. І.

старший викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА ТУРИЗМУ

У статті йдеться про специфіку навчання другої іноземної мови (німецької) студентів спеціальностей «Готельно-ресторанна справа» та «Туризм». Охарактеризовано основні аргументи вивчення другої іноземної мови (німецької). Наголошено, що основною метою вивчення другої іноземної мови в немовних ЗВО є формування комунікативної та мовної компетенції. Зазначено, що особливу увагу варто приділяти застосуванню професійно орієнтованого підходу та навчання професійно орієнтованому спілкуванню в різних ситуаціях професійної діяльності у сфері обслуговування та туризму.

Ключові слова: друга іноземна мова (німецька), спеціальності «Готельно-ресторанна справа» та «Туризм», специфіка навчання, немовний ЗВО, професійно-орієнтоване спілкування.

В статті говориться о специфике обучения второму иностранному языку (немецкого) студентов специальностей "Гостинично-ресторанное дело" и "Туризм". Охарактеризованы основные аргументы изучения второго иностранного языка (немецкого). Отмечено, что основной целью изучения второго иностранного языка в неязыковых вузах является формирование коммуникативной и языковой компетенции. Отмечено, что особое внимание следует уделять применению профессионально-ориентированного подхода и обучению профессионально-ориентированному общению в различных ситуациях профессиональной деятельности в сфере обслуживания и туризма.

Ключевые слова: второй иностранный язык (немецкий), специальности "Гостинично-ресторанное дело" и "Туризм", специфика обучения, неязыковой ВУЗ, профессионально-ориентированное общение.

The article deals with the specifics of learning a second foreign language (German) by students majoring in «Hotel and restaurant business» and «Tourism». The author gives the main arguments learning a second foreign language (German). It is emphasized that the main aim of teaching a second foreign language in non-language universities is to develop communication and language competence. It is noted that special attention in the studies of a second foreign language in non-linguistic universities should be paid to the use of professional-oriented approach and teaching professionally-oriented communication in different situations of professional activity in the service sector and tourism.

Key words: second foreign language (German), majors «Hotel and restaurant business» and «Tourism», teaching specifics, non-language universities, vocational-oriented communication.

Готельний бізнес входить в число найбільш дохідних і цікавих у всьому світі. Готелі стали з'являтися в той час, коли люди почали проявляти інтерес до подорожей і поїздок. Відкриття ланцюжків готелів дає більший прибуток своїм власникам, дозволяє просуватися на вершини туристичного ринку, освоювати нові стандарти в сфері обслуговування туристів. Готельний бізнес в Україні зараз перебуває на стадії активного розвитку, що дозволяє всім бажаючим спробувати себе в цій цікавій справі.

Вивчення другої іноземної мови в системі вищої професійної освіти на факультетах

немовного профілю стає все більш затребуваним, що обумовлено сучасними освітніми тенденціями: підготовка конкурентоспроможних вітчизняних фахівців, здатних представляти і захищати результати інноваційної інженерної, економічної або будь-якої іншої діяльності на іноземній мові. Метою навчання в рамках комунікативно-діяльнісного підходу є формування комунікативної компетенції студентів у єдності всіх її складових: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, компенсаторної, навчально-пізнавальної компетенцій.

Об'єктом дослідження є процес оволодіння іноземними мовами студентами, що освоюють професійну освітню програму за спеціальністю «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа» в заданих умовах. У сучасній методиці викладання іноземної мови «комунікативна компетенція» визначається, як здатність засобами мови, що вивчається здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуації спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності [1].

Навички формуються в діяльності, а комунікативні навички формуються і удосконалюються у процесі спілкування, тому для здійснення подальшого дослідження слід уточнити співвідношення таких ключових понять як «комунікація» і «спілкування», розкрити поняття «комунікативні вміння». «Спілкування (комунікація) – це багатоаспектні процеси встановлення і розвитку контактів, зв'язків між суб'єктами, які породжуються диференціальними потребами або у спільній діяльності, або в обміні різною інформацією, а також для загальної вирішення конкретного плану дій ... ».

Хто займається вивченням іноземної мови, повинні мати гарні комунікативні навички. Для того щоб стимулювати розвиток цих навичок, потрібно вибирати такі форми заняття, які будуть найбільш сприяти цьому. Дослідження і досвід педагогів-новаторів показали, що для підтримки плідної та ефективної діяльності студентів вдало застосування нетрадиційних форм проведення занять, наприклад таких, як відео-урок, урок-дискусія, урок-спектакль, урок-екскурсія. Справа в тому, що такі форми занять підтримують інтерес тих, хто навчається до предмету і підвищують мотивацію до навчання. Під час таких занять розширюється кругозір плюс вдосконалюється соціокультурна компетенція. Чому ми говоримо про те, що необхідно застосовувати дані методи навчання? Справа в тому, що під час, наприклад, відео-уроку здійснюється залучення студентів до культури країн мови, що вивчається за допомогою занурення їх в атмосферу взаємин носіїв мови з демонстрацією особливостей їх міміки і жестів. Саме мотивація – головне джерело активності і джерело спрямованості особистості, в результаті чого і виникає активність. «Іноземна мова» є

формування мотивації – мотивації комунікативної. Якими засобами це можна досягти? Як показала практика, найбільш дієвим засобом стало включення діяльності з оволодіння іноземною мовою в діяльність, яка є провідною на даному етапі, використання рольових, інтелектуальних ігор, ігор змагального характеру, які мають величезний вплив на психічний розвиток. Гра являє більшу роль у формуванні комунікативної мотивації, адже в основі будь-якого спілкування лежить вирішення тієї чи іншої проблеми, яка обговорюється в життєвій ситуації. Для цього доцільно використовувати ситуативно-рольові ігри. Як викладачам іноземної мови ХХІ століття, що використовують сучасні підходи до навчання даного предмета, застосовувати на практиці в процесі формування комунікативних навичок ситуативно-рольові ігри. Потрібно побудувати заняття таким чином, щоб вийшла не суха передача інформації, а була порушена і вирішена проблема. При вивченні однієї з тем студентам була запропонована ситуація: «Ви заходите в кафе, за столиком сидять іноземні туристи, які хочуть якомога більше дізнатися про нашу країну». Група ділиться на дві підгрупи: студенти, які вивчають іноземну мову та іноземні туристи. Завдання «Студентів» – познайомитися і розпитати якомога більше про країну досліджуваної мови і її визначні пам'ятки, а також розповісти про свою країну з використанням заздалегідь підготовленої презентації. Коли після цього заняття була проведена рефлексія, студенти висловили думку, що цю тему їм зубрити не треба, вона їм легко запам'яталася, і вони легко можуть обговорити її з іноземними друзями. Ще одним ефективним засобом формування комунікативної мотивації є наочність. Отже, під час навчання іноземної мови наочність не повинна розглядатися однобоко, як проста демонстрація конкретного предмета. Адже закріпленню підлягають мовні явища, а не предмети. Але тут слід враховувати той момент, що наочність повинна бути змістовною, нести смислове навантаження, відповідати віковим здібностям тих, хто навчається. На практиці пропонується студентам заповнити таблиці відсутньою інформацією, спілкуючись один з одним на

мові, що вивчається. Їм пропонується виконати варіаційний тест: щоб встановити, справжні ці твердження або неправдиві, де вони повинні обмінятися інформацією, об'єднати її та прийняти рішення; або ж їм пропонується доповнити незавершені пропозиції, керуючись життєвим досвідом. Нетрадиційні форми проведення занять дають можливість не тільки підвищити інтерес студентів до досліджуваного предмета, а й розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять «знімають» традиційність проведення заняття, оживляють думку. Однак необхідно відзначити, що занадто часте звертання до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, так як нетрадиційне може швидко стати традиційним, що, в кінцевому рахунку, призведе до падіння інтересу до предмета. Потенціал нетрадиційних форм заняття можна охарактеризувати за допомогою визначення наступних цілей навчання:

– формування у студентів інтересу і поваги до культури країни мови, що вивчається;

– виховання культури спілкування, потреби в практичному використанні мови в різних сферах діяльності;

Всі методи навчання мають свої сильні і слабкі сторони, і тому в залежності від цілей, умов, наявного часу необхідно їх оптимально поєднувати. Ось чому, точніше коректніше говорити: «Процес навчання може бути активним (де той, кого навчають бере участь як суб'єкт власного навчання) або пасивним (де той, кого навчають грає роль об'єкта чийогось впливу) [2]. Якість освіти складається з якості навчання і якості виховання. Якість навчання може бути досягнуто тільки в результаті забезпечення ефективності кожного ступеня навчання. Тобто, весь процес навчання будується за схемою:

сприйняти – осмислити – запам'ятати – застосувати – перевірити. Щоб досягти якості навчання, необхідно послідовно пройти через всі ці шаблі пізнавальної діяльності. Використання різноманітних форм і методів в процесі навчання сприяє підвищенню якості навчання.

Основні форми і методи навчання, що сприяють підвищенню якості навчання – це: рольові ігри, ділові ігри, семінари, конференції, диспути, діалоги, самостійна робота, захист рефератів, індивідуальна робота, творчі твори, доповіді, повідомлення; тестування, програмований контроль, дослідницька робота та ін. Всі перераховані технології навчання сприяють вирішенню проблеми якості навчання. Щоб досягти ефективності від використання методів навчання, потрібно скласти психологічний портрет групи і з'ясувати які саме методи можна застосувати, а які не можна. Виходячи з цього, умовно методи можна розбити на групи:

– методи, які не потребують особливої попередньої підготовки (проблемне навчання, виконання дій за алгоритмом);

– методи, що вимагають особливої попередньої підготовки (проведення самостійної роботи, самостійного дослідження на занятті).

Отже, емоційний стан студента в значній мірі визначає розумову і фізичну працездатність. Високий емоційний тонус аудиторії і його включеність в навчальний процес забезпечують реалізацію на розкриття резервів особистості студента. Якщо немає психологічного комфорту на занятті, то паралізуються й інші стимули до навчально-пізнавальної діяльності. Головна цінність відносин між педагогом і студентам – їх співпраця, яка передбачає спільний пошук, спільний аналіз успіхів і прорахунків. В цьому випадку студент перетворюється в ініціативного партнера.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Мухамеджанова, С. Д. Комунікативні навички у майбутніх фахівців в процесі вивчення іноземної мови / С. Д. Мухамеджанова. – Текст: безпосередній // Молодий вчений. – 2016. – № 10 (114). – С. 1259-1261. – URL: <https://moluch.ru/archive/114/29561/> (дата звернення: 11.03.2021).
2. Електронний ресурс: <https://articlekz.com/article/12856> (дата звернення: 20.01.2021).
3. Баклашкіна М. В. Навчання іноземної спілкуванню на заняттях з іноземної мови в школі і ВУЗі / М. В. Баклашкіна // Ін. яз. в школі. – 2009. – № 3. – С. 9-17.
4. Колесникова Т.А., Колокольнікова З.У., Лобанова О.Б. Застосування інноваційних технологій в освітньому процесі // Науковий огляд. Педагогічні науки. – 2017. – № 6-2. – С. 261–269; Електронний ресурс: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1722> (дата звернення: 20.01.2021).

Довгань О. В.

учитель української мови та літератури вищої категорії
КЗ «Навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –
гімназія № 6 Вінницької міської ради»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕНДЕНЦІЙ МОДЕРНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті порушено проблеми професійної діяльності педагога в умовах розвитку цифрового суспільства та формування Нової української школи. Охарактеризовано портрет сучасного вчителя на основі переліку його обов'язків, встановлених законом. З'ясовано, що багатофункціональність часто призводить до емоційного вигорання педагогів, що у свою чергу значно послаблює авторитет професії у суспільстві. Досліджено перспективу впровадження в життя ідеї вчителів-роботів. Визначено особливості та проблемні моменти педагогічної діяльності в умовах дистанційного навчання. Наголошено на важливості спільної участі вчителів, батьків та дітей в освітньому процесі, що є основою формування Нової української школи.

Ключові слова: учитель, професійне вигорання, Нова українська школа.

В статье затронуты проблемы профессиональной деятельности педагога в условиях развития цифрового общества и формированием Новой украинской школы. Охарактеризован портрет современного учителя на основе перечня его обязанностей, установленных законом. Выяснено, что многофункциональность часто приводит к эмоциональному выгоранию педагогов, что в свою очередь значительно ослабляет авторитет профессии в обществе. Исследовано перспективу внедрения в жизнь идеи учителей-роботов. Определены особенности и проблемные моменты педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения. Подчеркнута важность совместного участия учителей, родителей и детей в образовательном процессе. Это является основой формирования Новой украинской школы.

Ключевые слова: учитель, профессиональное выгорание, Новая украинская школа.

The problems of professional teacher's activity in the terms of digital society development and New Ukrainian school formation has been raised in the article. In accordance with the obligations established by law the portrait of a modern teacher has been described. The fact that multifunctionality often leads to emotional teachers' burnout has been found. It significantly weakens the authority of the profession in society. The prospect of implementing the idea of robot-teachers working has been studied. Peculiarities and problematic moments of pedagogical activity in the terms of distance learning have been determined. The importance of joint teachers, parents and children's participation in the educational process has been emphasized. It's the basis for New Ukrainian School formation.

Key words: teacher, professional burnout, New Ukrainian school.

Актуальність статті та постановка проблеми. Професія вчителя завжди користувалася авторитетом у суспільстві, адже саме від компетентності педагога залежить формування кожної людини як особистості, її життєва позиція, здатність розкрити свій внутрішній потенціал, а також ступінь загального розвитку та освіченості молодого покоління, у руках якого знаходиться доля майбутнього держави.

В умовах реформування системи освіти, розбудови Нової української школи, технологізації усіх сфер суспільства відбувається трансформація педагогічної професії. Специфіка діяльності вчителів набуває нових

обрисів у зв'язку зі збільшенням кількості покладених на них зобов'язань. Педагоги зіштовхуються з новими викликами: швидке освоєння сучасних технологій, формування модерних підходів роботи з дітьми цифрового покоління та їхніми батьками, пошук креативних методів, способів та засобів викладання тощо. Особливо гостро вони постають в умовах дистанційного навчання, викликаного пандемією COVID-19. Зважаючи на складність професії, поширеною стає проблема професійного вигорання вчителя. Як наслідок, кількість молодих фахівців у школах зменшується. Відповідно, з кожним роком попит на професію падає, що спричиняє дефіцит

кваліфікованих кадрів у закладах середньої освіти. Актуальності набирає питання можливості заміни звичайного вчителя роботом, що вже активно практикується у прогресивних країнах (наприклад, Японія, США, Китай).

Варто зазначити, що окремі питання обраної теми дослідження вивчали М. Бутиріна, Д. Козаренко, В. Кондель, Г. Мешко, О. Мешко, В. Перейма (професійне вигорання педагога); О. Іваній (захист вчителів у сучасній правовій державі); Т. Виноградова, Т. Кравченко, І. Хоменко (співпраця вчителів та батьків як важлива умова виховання дитини) та інші. Однак, цілісному аналізу проблем, пов'язаних із вчительською діяльністю, що виникають в умовах становлення модерного суспільства, у науковій літературі приділяється досить мало уваги. Саме тому доцільно дослідити дану тему детальніше.

Формулювання цілей. Метою роботи є визначення специфіки та особливостей професії вчителя на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, виокремлення проблем, з якими зіштовхуються педагоги в професійній діяльності, та наслідків, до яких вони можуть призвести, пошук шляхів досягнення гармонійного навчального процесу для належного виховання модерного покоління.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до стратегії Нової української школи педагог є ключовою складовою реформування системи освіти, адже саме від нього залежить успішність впровадження нових засад, методів викладання в навчальний процес. Міністерство освіти і науки України надає вчителю свободу дій у виборі навчальних матеріалів, імпровізації та експериментів, сприяє професійному та особистому зростанню [1], але при цьому покладає на нього значний перелік зобов'язань, закріплений Законом України «Про освіту» [2].

Аналіз національного законодавства питання регулювання сфери освіти та освітнього процесу, а також власний педагогічний досвід дозволяє сформулювати портрет сучасного вчителя. Це перш за все:

1) *Компетентний психолог*, який здатен визначити темперамент та особливості характеру кожної дитини, аби знайти підхід

до неї, розгледіти потенціал, що у свою чергу допоможе сформулювати сприятливу атмосферу сприйняття матеріалу та налагодження комунікації. При цьому слід дуже ретельно підібрати комплекс методів роботи з учнем, щоб не «зламати» дитину, не травмувати її психіку.

2) *Професіонал своєї справи*, який на високому рівні володіє предметом і при цьому здатен донести інформацію до інших, тобто доступно пояснювати як прості, так і складні речі. Важливо дотримуватися методики викладання, структури уроку, а також ключових компетентностей, встановлених законодавством [2].

3) *Новатор*, який постійно знаходиться в пошуку модерних методів, засобів, форм навчання, самовдосконалюється і заохочує до цього вихованців.

4) *Вічний учень-дослідник*, який на рівні з дитиною опановує нові навички, отримує знання, аналізує, вивчає матеріал.

5) *Креїтор* (від англ. «creator» – «той, хто творить»), який щоденно створює для учнів казковий світ пізнання, де вони поринають в атмосферу усвідомлення власної цілісності та потреби саморозвитку, а їх інструментом слугує саме сумлінне та наполегливе навчання. Крім того, вчитель виступає в ролі *наставника та поради* в процесі формування дитиною свого Всесвіту.

6) *Друг*, який постійно супроводжує учня у його шкільному житті. Це той, кому можна довіряти.

Що стосується посади класного керівника, то наведений список слід доповнити ще одним пунктом – *посередник* (так званий *третейський суддя*) між різними суб'єктами навчального процесу (діти – діти; учителі-діти; батьки-вчителі; і навіть батьки-діти). Часто на нього покладаються обов'язки *медіатора*, які полягають у врегулюванні конфліктів, спричинених стресовими ситуаціями під час освітнього процесу. При цьому не виключено, що під час з'ясування істини можуть виникнути претензії і до самого класного керівника, або ж він звинувачується в непрофесіоналізмі, якщо сторони не досягнули консенсусу.

Таким чином, з усього вищесказаного випливає, що перед сучасним вчителем

ставиться завдання навчитися бути досконалим для того, щоб на належному рівні виконувати свою роботу. Однак, підвищений рівень відповідальності, покладений на плечі представників цієї професії має результатом не досягнення власноруч створених або ж нав'язаних ідеалів, а часто призводить до професійного «вигорання». У науковій літературі таке поняття визначається як реакція організму, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені особливостями тієї чи іншої діяльності. Це явище характерне для професій у системі «людина – людина» [3, с. 59]. Тобто, на роботі, яка потребує постійної комунікації та налагодження відносин з іншими. За результатами досліджень учених, професійне вигорання характерне для більшості загальноосвітніх навчальних закладів. Понад 40% педагогів мають високий рівень «вигорання», прийнятний рівень знаходиться на межі 10%, а ідеальний – 5% від загальної кількості учителів. У середньому такий емоційний стан настає через 15 років роботи в школі, а до 30 років емоційно «згорають» всі вчителі [4, с. 135].

Це дуже гостра проблема в наш час, яка послаблює значимість та авторитет професії у сучасному суспільстві, що характеризується негативними наслідками. По-перше, на педагогічну спеціальність вступають абітурієнти з досить низьким середнім балом зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО). Багато з них потрапляють до педагогічних університетів та інститутів випадково, тобто у вступній заявці обирають їх останніми пріоритетами – як запасний варіант (через невисокий прохідний бал), а не свідомо бажають стати вчителем. Так, відповідно до рейтингу найкращих педагогічних закладів вищої освіти України станом на 2020 рік, розміщеного на офіційному сайті *Osvita.ua*, перше місце посів Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, середній бал ЗНО на контракт у якому складає 76 з 200 можливих, друге – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (бал – 86), третє – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (бал – 109) [5]. По-друге, випускники

педагогічних вищих закладів освіти не мають бажання йти працювати в школу. Впродовж 2016–2019 рр. Державною науковою установою «Інститут освітньої аналітики» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 15.11.2019 р. № 1430 було проведено дослідження «Моніторинг ефективності підготовки педагогічних працівників та їх працевлаштування», результати якого показали, що кількість педпрацівників, що мають вік до 30 років включно, за останні три роки невинно зменшувалася (Таблиця 1). Така тенденція може свідчити про те, що навіть працевлаштувавшись у школу, молоді вчителі відпрацьовують декілька років і потім звільняються. Причини різні: невисока заробітна плата, підвищена відповідальність тощо. Дослідження також показало, що з 83 784 випускників педагогічних інститутів та університетів лише 15 254 після закінчення навчання працюють за професією (18,2%) [6, с. 50].

Така ситуація спричиняє дефіцит фахівців (спостерігається як у селах, так і у великих містах), призводить до того, що вчителі часто змушені викладати декілька предметів, не завжди пов'язаних між собою, або поєднувати роботу в двох школах [7]. Сьогодні дана проблема здається малозначимою за рахунок того, що в школі є «стара кагорта» педагогів, які живуть любов'ю до своєї професії та, незважаючи ні на що, готові добросовісно виконувати роботу. Однак, вже через 10-30 років, коли виникне необхідність заміни кадрів новими спеціалістами, відсутність бажаючих працювати в закладах середньої освіти стане викликом для діючої освітньої системи.

Зважаючи на цей факт, а також на інтенсивність впровадження в життя цифрових технологій, досить цікавою є думка про залучення роботів-викладачів до ведення уроків. Так, в Японії роботи зі штучним інтелектом використовуються для того, щоб допомагати учням поліпшити навички спілкування англійською мовою. Перевагами таких суб'єктів навчального процесу є те, що вони не потребують зарплатні чи пенсії, в питанні викладання є неупередженими до жодного

Таблиця 1

Кількість перпрацівників, що мають вік до 30 років включно за 2017/2018–2019/2020 н. рр., осіб

Регіон	Рік навчання		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Україна	43 047	39 045	34 757
Місто	21 136	20 102	18 616
Село	21 911	18 943	16 141

учня, а програмне забезпечення дозволяє досить швидко адаптувати робота до будь-яких новацій. Однак, питання, чи володітимуть модерні вчителі почуттями співчуття та проникливості, чи зможуть привити дитині фундаментальні якості етики та моралі, чи не перетворяться вихованці результату технічного прогресу на роботоподібних, сьогодні є досить суперечливими.

Попри те, що цифрові педагоги є наступним кроком в еволюції освітніх технологіях, вони не володіють емоціями, необхідними для роботи з дітьми. Налагодження стосунків з учнями завжди було, є і буде базисом виховання молоді, саме на цьому побудована освіта. Звичайно, машини можуть виступати в ролі помічників, які виконують роботу на кшталт перевірки завдань, розробки планів уроків, розкладів тощо, але лише педагог є лідером, який вміє надихати вчитися – здатність, яку жоден алгоритм ще не розгадав. І, напевно, ще довго не зможе [8].

Не секрет, що сьогодні авторитет навчальних закладів середньої освіти тримається на компетентних педагогах «старої школи», які стоять на роздоріжжі: з одного боку уявлення про «класичного вчителя», який несе учням знання, звик до дисципліни та порядку в класі, звичних методів ведення уроку тощо, з іншого необхідність пристосування до тенденцій сучасності, до досить швидкого освоєння новітніх технологій, переформатування системи освіти як такої. І вчителі готові до трансформації, хоча іноді це дається досить важко.

Але їм потрібна підтримка та віддача учнів та батьків, однак, натомість вони зіштовхуються з новими викликами.

Особливо загострено питання емоційно-психологічного навантаження постає в умовах дистанційного навчання. Так, учитель повинен оволодіти ІТ-навичками, необхідними для налагодження гармонійного освітнього процесу, створити для дитини атмосферу звичайного уроку за допомогою гаджетів. Істотні зміни засобів та способів проведення уроків, пошук нових форм роботи з учнями, подачі матеріалу, оцінювання знань тощо є своєрідною перевіркою педагога на стресостійкість та вміння швидко адаптуватися до виконання складних професійних завдань. Серед головних проблем, з якими зустрічається педагог за таких обставин, можна виділити:

- фактичне збільшення робочих годин, так як вчитель постійно перебуває на зв'язку (телефонні дзвінки батьків, повідомлення в месенджерах, комунікація з учнями на платформах, створених для виконання домашнього завдання). При цьому ліміт в часі не встановлений;

- порушення емоційного зв'язку з учнями, зумовлене відсутністю живого спілкування. Через монітор учитель не завжди може побачити реакцію дітей на матеріал, а також загальне сприйняття ситуації: зацікавленість уроком, ступінь концентрації увагу, готовність до виконання тих чи інших завдань;

- крім того, що педагог сам повинен бути готовим до постійного опанування новітніх

технологій, він одночасно має навчити цьому і дитину, адже дистанційне навчання передбачає двосторонню комунікацію за допомогою різноманітних технічних приладів та комп'ютерних програм. Відповідно, потрібно прикласти зусиль для заохочення учнів опанувати новачі. Додаткове навантаження вчителя часто відволікає його від виконання основної роботи – викладання предмету. Так, через технічні проблеми (підключення до мережі та запуск необхідних програм, нерозуміння дитиною закономірностей роботи тієї чи іншої комп'ютерної системи, у якій працює клас тощо) учитель зобов'язаний витратити хвилини уроку на їх вирішення;

– неприємним моментом є конкуренція серед вчителів. Колеги, замість того, щоб підтримати один одного, влаштовують так звані «перегони лідерства», щоб визначити хто кращий, хто здатен продуктивніше працювати з дітьми та батьками. Відсутність емпатії у вчительському колективі нівелює образ педагога як взірця доброти, людяності та щирості, послаблює його авторитет в очах учнів. Наприклад, вчителька у вільний від роботи час надає персональні консультації щодо користування тією чи іншою програмою або коментарі стосовно шляхів виконання домашнього завдання (хоча на уроці це все вже проговорювалося для всього класу). У дітей виникає питання, чому інша не робить те саме. Хоча вона не зобов'язана цим займатися;

– частими є випадки фотографування, записування на диктофон вчителя та подальше викладення цього матеріалу в соціальні мережі чи його використання як засобу маніпуляції педагога, що є порушенням особистих немайнових прав людини, а саме права на заборону поширення особистої інформації та права на честь і гідність. Такі дії є виявом неповаги та перешкоджають формуванню довіри, максимально сприятливого клімату в колективі;

– зачату учень спеціально може провокувати вчителя на емоцію або всіляко перешкоджати нормальному проведенню уроку через власну неготовність до заняття або небажання опанувати новий матеріал, тим самим заважаючи своїм однокласникам;

– переважно будь-яке зауваження зі сторони вчителя сприймається учнем як особиста образа. Потім зі сторони батьків виникають відповідні запитання. Однак, виникає дилема: як привити дитині основоположні правила моралі, етики, поваги до інших (що і є безпосереднім обов'язком школи), якщо не звертати уваги на її некоректне ставлення до власного колективу та вчителя? Основними принципами Нової української школи дійсно є співпраця та взаєморозуміння між всіма учасниками освітнього процесу, а головним завданням – навчити учня критично мислити, виховати новатора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримувється прав людини. Проте для досягнення бажаних результатів потрібне внутрішнє бажання дитини розвиватися, що не можливо без постійної підтримки батьків;

– хвиля хейту зі сторони батьків, зумовлена різними факторами. Для того, щоб розібратися в причинах такої поведінки, варто звернутися до класифікації типів батьків, запропоновану кандидатом педагогічних наук, доцентом Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка О.М. Іваній, серед якої (класифікації) варто виділити наступні категорії:

– *«перфекціоністи»* або *«батьки вундеркіндів»*, які вважають свою дитину геніальною і докладають значних зусиль для того, щоб підтвердити цю думку. Будь-яка негативна оцінка в школі або зауваження сприймається як особиста драма, яка трансформується у звинувачення вчителя. Для того, щоб уникнути конфлікту, з таким типом батьків потрібно розмовляти, оперуючись передусім точними критеріями оцінювання та статутом навчального закладу;

– *«самоусуванці»*, які переконані, що виховання – це завдання школи, натомість їхня функція полягає в тому, щоб матеріально забезпечити дітей усім необхідним. Знайти спільну мову з такою категорією людей дуже важко, адже вони завжди твердо переконані у своїй правоті;

– *«прохачі»* або *«квочки»*, які у м'якій формі вимагають від учителя надуваги до своєї дитини;

– «*терористи*», які намагаються «виховувати» учителів, постійно звинувачуючи їх у неналежному ставленні до дитини (погана оцінка – не навчив вчитель, погана поведінка – вчитель недопрацював тощо). Для такого типу батьків дитина є засобом самоствердження та демонстрації власної унікальності;

– «*скандалісти*» свідомо йдуть до школи з метою з'ясування стосунків. Це найемоційніший тип. Для того, щоб знайти з ним спільну мову, потрібно дати їм певний час, щоб випустити пару, а потім переходити до діалогу;

– «*активісти*» є головними генератора ідей та «постійно діючими акторами» в класі. Саме на їх ініціативі проводиться організація різноманітних заходів. Проте іноді вони намагаються перетягнути на себе роль класного керівника. Це порушує довіру та повагу до вчителя в колективі;

– «*стукачі*» – одна з найбільш складних категорій. До неї відносяться батьки, які за будь-якої найменшої проблеми в класі одразу звертаються до відповідних інстанцій чи адміністрації закладу, замість того, щоб спробувати досягнути консенсусу [9, с. 671–672].

З даної класифікації випливає, що до кожного типу батьків потрібно шукати особливий підхід, що знову ж таки покладається на плечі вчителя. Однак, Нова українська школа закликає до формування модерної системи освіти всіх учасників навчального процесу: вчителів, батьків і дітей. Цю ідею підтверджує освітній омбудсмен Сергій Горбачов у одному зі своїх інтерв'ю: «Насправді, батьки – це такі ж самі учасники навчального процесу, як учні та вчителі. Вони, в певному сенсі, колеги й партнери вчителів. Добре організована співпраця дуже цінна» [10].

Статтею 55 Закону України «Про освіту» закріплений перелік прав і обов'язків батьків здобувачів освіти. Зокрема передбачається, що саме на них покладається зобов'язання виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм; сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню нею відповідних результатів навчання; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу; дбати про

фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; дотримуватися установчих документів, правил внутрішнього розпорядку закладу освіти тощо [2].

Натомість на вчителів покладаються наступні обов'язки (ст. 54 Закону): постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти відповідних результатів навчання; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності; дотримуватися педагогічної етики; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формувати у здобувачів освіти усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психологічного насильства тощо [2].

Наведений перелік обов'язків свідчить про те, що від вчителя залежить, наскільки сприятливою буде атмосфера в колективі, чи належним чином учні засвоять матеріал, але виховання та закладення дитині основоположних засад, які формують її як особистість, є безпосереднім завданням батьків. Тобто, саме вони мають створити фундамент, на якому педагоги будуть зводити стіни (знову ж таки з постійною підтримкою батьків), адже вчитель – це не особиста нянька чи персональний помічник, а професія, яка заслуговує на повагу.

Висновок. Отже, формування Нової української школи на сучасному етапі розвитку технологічного суспільства вимагає зміни ustalених освітніх орієнтирів, передусім підходів до сприйняття процесу навчання усіма його учасниками. Вони мають розуміти, що лише завдяки налагодженій взаємодії, взаємопідтримці та взаємодопомозі можна знайти підхід до сучасної дитини, що росте у світі алгоритмічних систем. Саме тому шаблон ідеального вчителя, намагання стати досконалим не є прерогативою успішного шкільного процесу, а лише повільно призводить до професійного вигорання, а також з кожним роком все більше знижує престиж професії, що зрештою може призвести до дефіциту професійних кадрів.

Ідея створення в Україні вчителів-роботів, наділених штучним інтелектом, є досить перспективною для XXI століття, але не досконалою, адже такі сучасні педагоги не наділені унікальною здатністю надихати вчитися, бути милосердними та людяними. Загалом, вирішення проблеми становлення нової школи варто шукати в іншому.

Першим і одним з найголовніших кроків у формування модерної системи освіти має стати усвідомлення значимості та необхідності освіти батьками та дитиною. Учитель здатен навчити вчитися, мислити та аналізувати, привити основні риси етики та моралі, гуманізму та справедливості, показати широкий спектр можливостей, тобто дати ключ у безмежний світ життя та пізнання. Водночас батьки є головним орієнтиром для дитини щодо того, куди рухатися у цьому світі та як знайти в ньому своє місце. При цьому фундаментальні навички, принципи та пріоритети потрібно закладати ще змалечку, адже вони є базисними та супроводжують дитину протягом усього життя. І зрештою, результат прийняття себе та навколишнього середовища на кожному етапі світосприймання значною мірою залежить від бажання самої дитини розвиватися.

Таким чином, функціонування будь-якої системи, у тому числі освітньої, можливе за умови розуміння та належного виконання своїх обов'язків кожним її учасником. І саме це є головним шляхом вирішення проблеми формування сучасного педагога.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Нова українська школа. *Офіційний веб-портал Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 12.12.2020).
2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. ст.380 (Із змінами).
3. Бутиріна М., Перейма В. Підготовка майбутніх педагогів до запобігання синдрому професійного вигорання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 8. Слов'янськ, 2018.
4. Козаренко Д., Кондель В. Емоційне та професійне «вигорання» педагогів. *Біологічні, медичні та науково-педагогічні аспекти здоров'я людини*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Полтава: Астроя, 2018. С. 134-136.
5. Кращі педагогічні заклади вищої освіти України. *Веб-сайт Osvita.ua*. URL: <https://osvita.ua/vnz/rating/42227/> (дата звернення 12.12.2020).
6. Освіта в Україні: виклики та перспективи. *Інформаційно-аналітичний збірник МОН України та ДНУ «Інститут освітньої аналітики»*. Київ, 2020. С. 293.
7. Дефіцит учителів у школах: що пропонує Міносвіти. *Веб-сайт Педагогічна преса*. URL: <https://pedpresa.com.ua/200551-defitsyt-vchyteliv-u-shkolah-shho-proponuye-minosvity.html> (дата звернення 12.12.2020).
8. Чи зможуть роботи замінити вчителів. URL: <https://konkurent.ua/publication/38461/chizmozhut-roboti-zaminiti-vchyteliv-doslidzhennya/> (дата звернення 12.12.2020).
9. Іваній О. «Батьківський тероризм» або хто захистить вчителів у сучасній правовій державі. *«Young Scientist»*. № 11 (63). 2018. С. 669-674.
10. Освітній омбудсмен: "Ситуації бувають різні: і коли вчителі цькують дітей, і коли навпаки". *Веб-сайт Zn.ua*. URL: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/osvitniy-ombudsmen-situaciyi-buvayut-rizni-i-koli-vchiteli-ckuyut-ditey-i-koli-navpaki-336687_.html

Козова І. Л.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології

Панчак О. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології

Ерстенюк Г. М.

доктор біологічних наук,
професор кафедри біологічної та медичної хімії
імені академіка Г. О. Бабенка

Козовий Р. В.

доктор медичних наук,
професор кафедри медичної біології і медичної генетики

Кіцера Н. І.

доктор медичних наук,
професор кафедри медичної біології і медичної генетики
Івано-Франківського національного медичного університету

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НЕВРОТИЗАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19

У статті розглянуто питання дослідження рівня невротизації студентів медичного університету в період пандемії COVID-19. Проаналізовано результати осіб, які навчаються на різних факультетах та різних курсах. Групі студентів із високим та середнім рівнями запропонована професійна психологічна допомога, яка здійснюється на базі ІФНМУ в кабінеті «Психологічної допомоги» практичними психологами.

Ключові слова: невротизація, студенти, емпіричне дослідження.

В статье рассмотрены вопросы исследования уровня невротизации студентов медицинского университета в период пандемии COVID-19. Проанализированы результаты лиц, обучающихся на разных факультетах и различных курсах. Группе студентов с высоким и средним уровнями предложена профессиональная психологическая помощь, которая осуществляется на базе ИФНМУ в кабинете «Психологической помощи» практическими психологами.

Ключевые слова: невротизация, студенты, эмпирическое исследование.

The article considers the study of the level of neuroticism of medical university students during the pandemic COVID-19. The results of people studying at different faculties and different courses are analyzed. A group of students with high and intermediate levels is offered professional psychological assistance, which is provided on the basis of IFNMU in the office of "Psychological Assistance" by practical psychologists.

Key words: neurotization, students, empirical research.

Актуальність роботи. Сьогодні багато сфер професійної та навчальної діяльності людини пов'язані з нервово-психічним напруженням, стресами. Урбанізація, прискорення темпу життя, інформаційні перевантаження, підсилюючи цю напругу, часто сприяють виникненню і розвитку межових форм нервово-психічної патології, що

виводить питання психогігієни і психопрофілактики в ряд найважливіших завдань охорони психічного здоров'я людини [1]. Вирішення цих проблем пов'язано насамперед з необхідністю ранньої діагностики субклінічних проявів такого роду станів, зокрема, невротизації, психопатизації і схильності до них, що виявляється вельми скрутним у зв'язку

з нечіткими межами клінічної картини різних форм межових станів, з одного боку, і зі складністю організації ретельного психоневрологічного дослідження великих контингентів. При високому рівні невротизації може спостерігатися виражена емоційна збудливість, що продукує різні негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, розгубленість, дратівливість тощо). Безініціативність цих осіб формує переживання, пов'язані з незадоволеністю бажань. Їх егоцентрична особиста спрямованість виявляється у схильності як до іпохондричної фіксації на неприємних соматичних відчуттях, так і в зосередженості на переживаннях своїх особистісних недоліків. Це, в свою чергу, формує почуття власної неповноцінності, затруднення у спілкуванні, соціальну боязкість і залежність [2]. Такий стан нервової системи не дозволяє студенту оволодівати практичними навичками, навчальним матеріалом у повній мірі, що призводить до низького кінцевого рівня знань [3]. Під час карантинних умов життя, студенти стикнулися з дистанційною формою навчання та новими труднощами, що пов'язані з нервово-психічним напруженням, стресами [4]. Інформаційні перевантаження, підсилюючи цю напругу, часто сприяють виникненню і розвитку межових форм нервово-психічної патології [5]. Тому, вивчення рівня невротизації є дуже важливим та актуальним завданням, для моніторингу психологічного стану майбутніх лікарів та фармацевтів і можливості вчасно надавати допомогу при виявленні субклінічних проблем.

Тому, **метою** дослідження було визначення рівня невротизації у здобувачів освіти в Івано-Франківському національному медичному університеті.

Основні результати. В дослідженні була використана методика визначення рівня невротизації Л. І. Вассермана, яка належить до типу «олівець-папір» і допускають як групове, так і індивідуальне використання у вигляді анкетного опитування. Проаналізовано результати відповідей 197 студентів ОПП другого (магістерського) рівня спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація», 337 студентів ОПП другого (магістерського) рівня

спеціальності 222 «Стоматологія», 780 студентів ОПП другого (магістерського) рівня спеціальності 222 «Медицина» та 181 студента ОПП першого (бакалаврського) рівня спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Оскільки, одночасно анкетувалась велика кількість осіб, то збір інформації проводився впродовж двох днів. Питання для визначення рівня невротизації мають орієнтовний характер. Опитувальник розрахований на осіб у віці від 16 років, містить 40 питань, відповіді на які потрібно давати у вигляді погодження або непогодження – «так» або «ні». При обробці даних підраховувалось число позитивних відповідей. Чим вищий отриманий результат, тим вище рівень невротизації. Інтерпретація рівнів проводилась наступним чином: високий рівень невротизації вважається, якщо студент позитивно відповідав на 20 та більше запропонованих питань; середній рівень невротизації діагностується, коли студент дав позитивну відповідь на 10 – 19 запитань тесту; низький рівень невротизації реєструвався за умови наявності 9 та менше позитивних відповідей опитувальника.

Серед здобувачів ОПП другого (магістерського) рівня спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація») різних років навчання високий рівень невротизації було діагностовано у двох студентів першого курсу, однієї студентки другого курсу та двох осіб третього року навчання. Даний рівень невротизації засвідчує виражену емоційною збудливістю, в результаті чого з'являються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, розгубленість, роздратованість); безініціативність, яка формує переживання, пов'язані з незадоволеністю бажань; езопова особистісна спрямованість, що призводить до іпохондричної фіксації на соматичних відчуттях і особистісних недоліках; труднощі в спілкуванні; соціальна боязкість. На четвертому та п'ятому курсах осіб з високим рівнем невротизації – не виявлено. Середній рівень невротизації виявили: на першому курсі – у 14 студентів (12 дівчат та 2 хлопців); на другому курсі – у 19 респондентів (18 дівчат, 1 хлопець); на третьому курсі – 15 осіб (14 дівчат, 1 хлопець); на четвертому – у 19 студентів

(17 дівчат, 2 хлопців) та на п'ятому курсі 11 опитаних (10 дівчат, 1 хлопець). Даній групі осіб пропонується тренінгова психокорекційна робота з метою зниження рівня тривожності та покращення оволодіння ними освітнього процесу. Також, повторне обстеження через два місяці. Відповідно, низький рівень невротизації був у 114 осіб. Свідчить про: емоційну стійкість; ініціативність; почуття власної гідності; незалежності, соціальної сміливості; легкість у спілкуванні.

Серед майбутніх стоматологів високий рівень невротизації було діагностовано у десятих студентів першого курсу (5 хлопців та 5 дівчат), п'ятнадцятих студентів другого курсу (5 хлопців, 10 дівчат), дев'ятих осіб третього року навчання (4 хлопців, 5 дівчат), п'ятих осіб четвертого курсу (2 хлопців, 3 дівчат), п'ятих осіб п'ятого курсу (2 хлопців, 3 дівчат). Середній рівень невротизації виявили: на першому курсі – у 29 студентів (19 дівчат та 10 хлопців); на другому курсі – у 40 респондентів (24 дівчат, 16 хлопців); на третьому курсі – 22 осіб (11 дівчат, 11 хлопців); на четвертому – у 24 студентів (8 дівчат, 16 хлопців) та на п'ятому курсі у 21 опитаних (14 дівчат, 7 хлопців). Відповідно, низький рівень невротизації був у 156 осіб.

На медичному факультеті серед здобувачів спеціальності 222 «Медицина» аналіз результатів опитування засвідчив, що високий рівень невротизації було діагностовано у 204 (26.2%) студентів. З них – 46 осіб першого курсу, 78 студентів другого курсу, 48 опитаних третього курсу, 4 здобувачів освіти четвертого курсу, 8 осіб п'ятого курсу та 20 студентів шостого курсу. Середній рівень невротизації виявили у 385 (49.3%) студентів. На першому курсі – у 97 студентів; на другому курсі – у 154 респондентів; на третьому курсі – у 84 осіб; на четвертому – у 2 студентів, на п'ятому курсі – у 17 опитаних та на шостому курсі – у 31 особи. Такий психоемоційний стан, може негативно впливати на навчальний процес. Низький рівень невротизації був у 191 (24.5%) особи. На першому курсі – у 43 студентів; на другому курсі – у 78 респондентів; на третьому курсі – у 46 осіб; на четвертому – у 4 здобувачів освіти, на п'ятому курсі – у 8 та на шостому курсі у 14 студентів.

Серед майбутніх бакалаврів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія» високий рівень невротизації було діагностовано у чотирьох 4 студентів першого курсу (1 хлопця та 3 дівчат), 18 – другого курсу (1 хлопця, 17 дівчат), сімнадцятих 17 – третього року навчання (3 хлопців, 14 дівчат), шістьох 6 – четвертого курсу (1 хлопця, 5 дівчат). Середній рівень невротизації виявили: на першому курсі – у 28 студентів (22 дівчат та 6 хлопців); на другому курсі – у 17 респондентів (13 дівчат, 4 хлопців); на третьому курсі – 22 осіб (18 дівчат, 4 хлопців); на четвертому – у 14 студентів (11 дівчат, 3 хлопців). Відповідно, низький рівень невротизації був у 55 осіб.

Для психічного здоров'я та подальшого повноцінного розвитку особистості в кризові періоди необхідно навчити студентів встановлювати рівновагу між емоційною, фізичною, психічною напругою та вмінням розслаблятися, переключатися на цікаві і приємні для них дії чи події. Корисним буде також психічне розслаблення в ситуаціях сильної нервової збудженості чи депресії, в стані панічного страху. Ось чому важливо допомогти студентам оволодіти своєю поведінкою, навчитись регулювати себе, встановлювати рівновагу психічних станів [2].

Особам із високим та середнім рівнями невротизації рекомендована індивідуальна або групова психокорекційна робота з практичним психологом. Слід зазначити, що на базі Івано-Франківського національного медичного університету працює кабінет «Психологічної допомоги» для послуг таких студентів. Завданням, які стоять перед психологами, є навчити студентів виробити конструктивні способи поведінки в соціальному оточенні, оптимально реагувати на життєві та стресогенні ситуації, вміння контролювати та регулювати свою поведінку та власні емоції, правильно їх виражати, знаходити раціональні шляхи подолання перешкод, вміння перевести ірраціональну думку в раціональну, будувати свою діяльність з метою досягнення успіху в різних життєвих ситуаціях.

Важливо пам'ятати, що «вірус паніки» страшніший за коронавірусну інфекцію [6].

Тому, окрім підтримки фізичного здоров'я, важливо піклуватися і про свій психічний стан, щоб уникнути погіршення психологічного здоров'я. Тим, хто підпав під вплив «інфодемії» та постійно шукає в засобах масової інформації інформацію про симптоми COVID-19, «приміряючи» їх на себе, потрібно ретельно дотримуватися правил особистої гігієни та фізичного дистанціювання, оцінювати реальні ризики й варіанти розвитку подій.

Висновок. Результати визначення рівня невротизації за методикою Вассермана здобувачами освіти в Івано-Франківському національному медичному університеті демонструють у 34,5 % респондентів низький рівень, що засвідчує добру адаптацію до умов в університетському середовищі та

психологічну готовність до засвоєння знань, умінь та навичок необхідних для оволодіння ними обраної професії. У 20,0 % – високий та у 45,5% середній рівні невротизації. Цим студентам запропоновано професійна психологічна допомога, яка здійснюється на базі ІФНМУ в кабінеті «Психологічної допомоги» практичними психологами.

Тож, за нинішніх складних умов важливо піклуватися як про фізичне, так і про психічне здоров'я, бути критичними до інформації у засобах масової інформації та підтримувати позитивний настрій доступними способами, а при неможливості впоратися з важкою психологічною напругою самостійно, звертатися до фахівців, які нададуть відповідну кваліфіковану допомогу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гулько О. О. Феномен невротизації особистості: психологічно-філософські візії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2014. Вип. 2(2). С. 103–107.
2. Гулько Г.О. Профілактика невротизації особистості в ситуації досягнення. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2015. Вип. 30. С. 136–144.
3. Козова І. Л. Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Т. XII., Психологія творчості. Вип. 22. С. 153–159.
4. Shkoda, K. Невротизація та патологічна тривога як прояви дезадаптації дружин і матерів хворих на параноїдну шизофренію з тривалими термінами захворювання. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, Т.3. №2 (6). С. 49–57.
5. L. Kroencke, K. Geukes, T. Utesch, N. Kuper, M.D. Back Neuroticism and emotional risk during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research in Personality*. Volume 89. 2020. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656620301276>)
6. Lara Kroencke, Katharina Geukes, Till Utesch, Niclas Kuper Neuroticism and emotional risk during the COVID-19 pandemic December 2020 *Journal of Research in Personality* 89:104038 (https://www.researchgate.net/publication/346260507_Neuroticism_and_emotional_risk_during_the_COVID-19_pandemic)

Кошель Н. А.

аспірант кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

ПОНЯТТЯ І ПРОБЛЕМА ВІКОВОЇ КРИЗИ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ

У статті розглянуто питання поняття і проблеми вікової кризи перехідного періоду, особливості вікових криз як перехідних періодів до чергового етапу розвитку людини. Проаналізовано психологічні особливості виникнення кризи перехідного періоду у контексті вікового розвитку. Запропонована програма допомоги в подоланні кризи.

Ключові слова: криза, вікова криза, віковий розвиток, перехідний період, особиста криза.

В статье рассмотрены вопросы понятия и проблемы возрастного кризиса переходного периода, особенности возрастных кризисов как переходных периодов к очередному этапу развития человека. Проанализированы психологические особенности возникновения кризиса переходного периода в контексте возрастного развития. Предложена программа помощи в преодолении кризиса.

Ключевые слова: кризис, возрастной кризис, возрастное развитие, переходный период, личный кризис.

The article considers the concept and problems of the age crisis of the transition period, features of age crises as transition periods to the next stage of human development. The psychological features of the crisis of the transition period in the context of age development are analyzed. The program of the help in overcoming of the crisis is offered.

Key words: crisis, age crisis, age development, transition period, personal crisis.

Протягом життя людина відіграє багато ролей: професійну, сімейну, соціальну. Змінюється сприйняття свого місця у світі, що передбачає зміну напрямку напрямків для досягнення своїх намірів та переоцінку цінностей. Допомогти в подоланні кризи може досвідчений психолог, який має досвід і знає особливості перебігу процесів у різних напрямках.

Вікові кризи (грец. *krisis* – рішення, переломний момент) – це особливі, відносно короткочасні перехідні періоди.

Віковий розвиток до нового якісно специфічного етапу, який характеризується різкими психологічними змінами. Вікові кризи в основному спричинені руйнуванням звичної ситуації соціального розвитку та появою іншої, яка більш сумісна з новим рівнем психологічного розвитку людини.

Особиста криза неминуча у людини, яка переживає переоцінку цінностей. Цей час для нього дуже важкий. Завдання для будь-якої людини – зробити правильні висновки та засвоїти правильні уроки. Відчуття спокою і гармонії на цій фазі життя виключається.

Психічна рівновага втрачається, і емоційний дискомфорт проявляється настільки сильно, що може призвести до психічних розладів. Тому не можна забувати, що кожна життєва криза часто представляє нову вихідну точку та дає людині можливість вибрати новий життєвий шлях.

Кожна криза – це глухий кут, черговий етап розвитку, дозрівання людини [1, с. 240]

Криза новонароджених. Першою критичною фазою розвитку дитини є фаза новонародженого. Психопсихіки кажуть, що це перша травма, яку переживає дитина, і вона настільки важка, що все подальше життя людини проходить під знаком цієї травми. Однак із цим важко погодитися, враховуючи, що новонародженому ще не вистачає духовного життя, а крик новонародженого – це перехід до нової форми дихання. Акт пологів у певному сенсі є переходом від паразитичної форми існування до форми індивідуального життя. Це перехід від темряви до світла, від тепла до холоду, від одного виду дієти до іншого. Інші типи фізіологічної регуляції, коли поведінка набуває значення, багато

фізіологічних систем починають функціонувати заново.

Криза новонароджених – проміжний період між внутрішньоутробним та позаутробним способом життя. Якби не було дорослої людини, крім новонародженого, ця істота повинна була б померти за лічені години. Перехід на новий спосіб роботи забезпечують лише дорослі. Дорослий захищає дитину від яскравого світла, захищає від холоду, захищає від шуму тощо.

Причини кризи новонароджених:

- фізіологічні (при народженні дитина фізично відокремлена від матері. Це в абсолютно інших умовах: холод, яскраве освітлення, повітряне середовище, що вимагає іншого типу дихання, необхідність зміна типу харчування);

- психологічні (психіка новонародженого – це низка вроджених, безумовних рефлексів, які допомагають дитині в перші години її життя).

В основному безумовні рефлекси це – дихальні та смоктальні рефлекси, захисні та орієнтаційні рефлекси. Деякі рефлекси атавістичні («хапальні») – вони походять від предків тварин, непотрібні дитині і незабаром зникають. Дитина більшу частину часу спить.

Соціальна ситуація новонародженого специфічна і унікальна і визначається двома моментами. З одного боку, це повна біологічна беспорядність дитини, оскільки без дорослого він не може задовольнити життєву потребу. Отже, дитина – найсоціальніша істота.

З іншого боку, при максимальній залежності від дорослих, дитина все ще позбавлена основних засобів спілкування у вигляді людської мови.

Суперечність між максимальною соціальністю та мінімальними засобами спілкування заклало основу всього розвитку дитини в дитинстві.

Основне новоутворення – зародження індивідуального психічного життя дитини. Новим у цей час є те, що, перш за все, життя стає індивідуальним існуванням, відокремленим від материнського організму. Другий момент полягає в тому, що воно стає психічним життям, оскільки, на думку Виготського,

лише психічне життя може бути частиною соціального життя оточуючих дитину людей.

Новоутворення проявляється у вигляді комплексу ревіталізації, який включає такі реакції:

- загальне рухове збудження при наблизненні дорослого;

- використання крику, плачу, щоб привернути себе, тобто спливання.

- Комунікативні ініціативи;

- рясні вокалізації під час спілкування з матір'ю;

- відповідь на посмішку.

Реанімаційний комплекс служить межею критичної фази новонародженого, а терміни його появи є головним критерієм нормальності психічного розвитку дитини. Комплекс поживлення відбувається раніше у дітей, матері яких не тільки задовольняють життєві потреби дитини (вчасно їдять, міняють підгузники тощо), а й спілкуються та граються з ним.

Фізіологічним критерієм кінця новонародженого є поява зорової та слухової концентрації, можливість формування умовних рефлексів на зорові та слухові подразники. Медичним критерієм на кінець періоду новонародженості є запис дитиною початкової ваги, з якою дитина народилася, що свідчить про нормальну функціонування фізіологічних систем життєдіяльності.

Криза першого року. Криза першого року життя дитини спостерігається у віці від 1 до 1,5 років. Вона відокремлює фази дитинства та раннього дитинства та забезпечує перехід від однієї стадії розвитку до іншої. Її початок і тривалість залежать від індивідуальних фізіологічних та психологічних особливостей.

За рік життя дитина адаптується до навколишньої дійсності. Вона починає ходити близько першого курсу. Малюк почувається незалежним від матері, прагне до самоствердження, стає вільнішим і наполегливішим.

З'являється власна воля. Якщо раніше всі її потреби визначалися дорослими, то тепер є власні бажання і небажання, а також широкий спектр нових цілей. Це також створює автономну мову – можливість називати навколишні предмети по-своєму.

Нові можливості руйнують попередню картину світу, викликають сильні почуття та створюють нові способи взаємодії з оточуючими вас людьми.

Окрім вміння ходити та говорити автономно, однорічна дитина активно розвиває моторику, мислення та уяву. Його мова зрозуміла не тільки їй, а й тим, хто їй близький. Дитина починає задавати питання.

Якщо раніше її привертала якісь предмети в руках дорослих, то зараз вони цікаві їй самій. Вона хоче зробити все сама, навіть якщо їй не вистачає необхідних навичок. Вибірковість проявляється у спілкуванні з дорослими, наприклад, у відкиданні незнайомих та в точності з родичами.

Перші заборони додаються до нових можливостей пересування та пізнання навколишньої дійсності. Наприклад, дитині заборонено їсти з собачої миски і сунути пальці в розетку. Заборони перетворюються на усвідомлені бажання та прагнення, які можна виразити словами.

На тлі зростання самостійності та розвитку волі виникають афективні гіпобулічні реакції, що нагадують напади: плач, крик, тупання ніг, бійка. Вони висловлюють неприйняття непорозуміння з боку дорослих та протестують проти їх заборон. Дитина намагається змусити дорослих слідувати їхнім бажанням. Вона стає неслухняною, відмовляється робити те, що просять дорослі, вимагає більше уваги до себе, стає впертою. У той же час вона розвиває підвищену чутливість до винагород та докорів не лише за себе, а й за свої вчинки.

Кризі трьох років. Межа між раннім та дошкільним віком – один із найскладніших моментів у житті дитини. Це руйнування, переробка старої системи соціальних відносин, відмежування дитини від дорослих, спроба побудови нових, глибших відносин з ними, поява феномену «Я сам».

Л.С. Виготський описує 7 характеристик трирічної кризи [1, с. 243].

Негативізм, негативна реакція не на сам вчинок, від якого він відмовляється, а на прохання дорослого. Основний мотив дії – протилежність. Змінюється мотивація поведінки

дитини. У 3 роки вона спочатку може суперечити своєму негайному бажанню. Поведінка дитини визначається не цим бажанням, а стосунками з іншим дорослим. Мотив поведінки вже виходить за межі ситуації, наданої дитині. Упертість – це реакція дитини на наполягання на чомусь не тому, що вони цього дуже хочуть, а тому, що розповідають про це дорослим і вимагають врахування їхньої думки. Наполегливість спрямована не проти конкретного дорослого, а проти всієї системи стосунків, що склалися в ранньому дитинстві, проти норм виховання, що застосовуються в сім'ї.

Тенденція до самостійності очевидна: дитина хоче зробити все і вирішити сама. В принципі, це позитивне явище, але під час кризи гіпертрофована схильність до самостійності призводить до самовільності, вона часто недостатня для здібностей дитини і викликає додаткові конфлікти з дорослими.

Для деяких дітей конфлікти з батьками стають регулярними, вони, здається, постійно воюють із дорослими. У цих випадках говорять про протестні заворушення. Деспотія може статися в сім'ї, у якій виховується єдина дитина. Коли в сім'ї є багато дітей, зазвичай виникають ревності, а не деспотія: одна і та ж тенденція до влади тут виступає джерелом ревнивого, нетерпимого ставлення до інших дітей, які, на думку молодого деспота, майже не мають прав у сім'ї.

Обезцінення, коли 3-річна дитина може почати лаятися (старі правила поведінки знецінюються), викинути улюблену іграшку, запропоновану не в той час, або навіть зламати її (старі прихильності до речей знецінюються) тощо. Вона психологічно відокремлена від близьких дорослих. Трирічна криза пов'язана з усвідомленням того, що він є активним суб'єктом у світі предметів. Вперше дитина може діяти всупереч її бажанням.

Криза 7 років. Вона може починатися з 7 років і змінюватись приблизно на 6 або 8 років. Виявлення важливості нової соціальної позиції – позиції учня щодо досягнення навчальної роботи, яка високо цінується дорослими. Зміни у впевненості в собі призводять до переоцінки цінностей.

У рівні досвіду відбуваються глибокі зміни—стабільні афективні комплекси. Ланцюг невдач або успіхів (у школі, у широкому спілкуванні), які дитина переживає щоразу приблизно однаково, призводить до формування стійкого афективного комплексу – почуття неповноцінності, приниженості, ображеної гордості чи почуття самооцінки, компетентності та ексклюзивності. Завдяки узагальненню переживань з'являється логіка почуттів. Переживання набувають нового значення, між ними встановлюються зв'язки, стає можливим битва переживань.

Це призводить до виникнення внутрішнього життя дитини. Початок диференціації зовнішнього та внутрішнього життя дитини пов'язаний із зміною структури її поведінки. З'являється смислова основа орієнтації дії – зв'язок між бажанням щось зробити та розгортаючими діями. Це інтелектуальний момент, який дозволяє більш-менш належним чином оцінити майбутню дію з точки зору її результатів та більш віддалених наслідків. Семантична спрямованість у власних діях стає важливим аспектом внутрішнього життя. Водночас це виключає імпульсивність та безпосередність поведінки дитини. Завдяки цьому механізму втрачається дитяча безпосередність; дитина замислюється перед тим, як діяти, починає приховувати свої почуття і вагання, і не намагається показати оточуючим, що йому погано.

Суто критичним проявом різниці між зовнішнім та внутрішнім життям дітей є зазвичай витівки, манери поведінки та штучна поведінкова напруженість. Ці зовнішні характеристики, а також схильність до настроїв, афективних реакцій та конфліктів поступово зникають у міру виходу дитини з кризи та вступу в новий вік.

Криза статевого дозрівання (від 11 до 15 років). Підлітковий вік пов'язаний з перебудовою організму дитини – статевим дозріванням. І хоча лінії психічного та фізіологічного розвитку не паралельні, межі цього періоду досить розмиті. Деякі діти вступають у статево дозрівання раніше, інші пізніше. Криза статевого дозрівання може статися до 11 або 13 років. Починаючи з кризи, весь

період, як правило, важкий як для дитини, так і для оточуючих дорослих. Тому підлітковий вік іноді називають тривалою кризою.

Статеве дозрівання залежить від ендокринних змін в організмі. Особливо важливу роль у цьому процесі відіграють гіпофіз та щитовидна залоза, які починають виділяти гормони, що стимулюють роботу більшості інших залоз внутрішньої секреції. Активація та складна взаємодія гормонів росту та статевих гормонів викликає інтенсивний фізичний та фізіологічний розвиток. Зростання та вага збільшуються, причому хлопчики досягають піку у середньому у віці 13 років і закінчуються через 15 років, іноді до 17 років. У дівчаток стрибок росту зазвичай починається і закінчується на два роки раніше (подальший повільний ріст може відбуватися ще на кілька років). Окрім гендерних відмінностей, існують також великі індивідуальні відмінності: одні діти починають швидко рости, коли інші зупиняються.

Зміни у зрості та вазі супроводжуються зміною пропорцій тіла. Спочатку підростають голова, кисті і ноги, потім кінцівки – руки і ноги, і нарешті тулуб. Інтенсивний ріст скелета від 4 до 7 см на рік перевищує розвиток м'язів. Все це призводить до непропорційної кутовості тіла та молодості. У цей час діти часто відчувають незручність та дискомфорт.

Пов'язані зі швидким розвитком, виникають труднощі у функціонуванні серця, легенів та кровопостачанні мозку. Тому для підлітків характерні зміни судинно-м'язового тону. І такі зміни викликають швидку зміну фізичного стану і, відповідно, настрою. Швидко зростаюча дитина може годинами бити або танцювати м'яч, не відчуваючи жодних фізичних навантажень, а потім буквально зруйнуватися від втоми за відносно тихий час. Щастя, хвилювання, яскраві плани змінюються почуттям слабкості, смутку і повної пасивності. Загалом у підлітковому віці емоційний фон стає нерівномірним і нестійким.

Крім того, дитина змушена постійно пристосовуватися до фізичних та фізіологічних змін у своєму організмі, щоб відчути «гормональну бурю». У підлітків виробляється більше статевих гормонів, ніж у дорослих.

У них практично постійно збільшується секреція надниркових залоз, що в нормі викликає мобілізацію захисних сил організму, їх інтенсивну функцію у важких, стресових ситуаціях. Здається, підлітки весь час переживають стрес. Усвідомлення цього стану призводить до таких висновків: «У віці 14 років моє тіло, здавалося, збожеволіло». Емоційна нестабільність посилюється статевим збудженням, яке супроводжує процес статевого дозрівання. Більшість хлопчиків більше знають про причини цього збудження. У дівчат більше індивідуальних відмінностей: деякі з них мають однакові сильні сексуальні відчуття, але більшість з них більш розмиті, пов'язані із задоволенням інших потреб (прихильність, любов, підтримка, самооцінка).

На думку західних психологів, підліток все ще бісексуал. Тим не менше, за цей час статевая ідентифікація вийшла на новий, вищий рівень. Орієнтація на моделі маскулітності та жіночності у поведінці та у прояві особистісних характеристик чітко проявляється. Але підліток може поєднувати як традиційно чоловічі, так і традиційно жіночі якості.

Через швидке зростання і перебудови організму в підлітковому віці різко зростає інтерес до їх появи. Створюється новий образ фізичного «Я». Через своє гіпертрофоване значення дитина гостро відчуває всі реальні та уявні дефекти зовнішності. Непропорційні частини тіла, незручні рухи, неправильні риси обличчя, шкіра, яка втрачає свою дитячу чистоту, зайву вагу або худорлявість – все викликає розчарування, а іноді призводить до відчуття неповноцінності, замкнутості і навіть неврозу. Відомі випадки нервової анорексії: дівчата, які прагнуть стати граціозними, дотримуються суворої дієти, потім повністю відмовляються від їжі і доводять себе до повного фізичного виснаження. Підлітків, які страждають від цієї конкретної хвороби, годують примусово та лікують у лікарнях.

Жорсткі емоційні реакції на їхнє виникнення у підлітків гартуються теплими, довірливими стосунками з близькими дорослими, які, звичайно, повинні проявляти як розуміння, так і такт. З іншого боку,

нетактовне зауваження, яке підтверджує найгірші страхи, крик чи іронію, що відриває дитину від дзеркала, посилює песимізм і додатково нейротизує.

На імідж фізичного «Я» та самооцінку загалом впливає рівень статевого дозрівання. Діти пізньої зрілості знаходяться в найменш вигідному становищі; прискорення створює більш сприятливі можливості для розвитку особистості. Навіть дівчата з раннім фізичним розвитком, як правило, бувають більш впевненими та спокійними (хоча відмінності між дівчатами не дуже помітні, і це може змінюватися з часом). Час їх дозрівання особливо важливий для хлопчиків. Фізично краще розвинений хлопчик сильніший, успішніший у спортивних та інших видах діяльності та впевненіший у стосунках зі своїми однолітками. Він вважає себе дорослим. На відміну від цього, до пізно дозріваючого хлопчика ставляться більше як до дитини, що викликає його протест чи гнів. Дослідження американських психологів показали, що такі хлопчики менш популярні серед своїх однолітків, часто стають збудженими, метушливими, надто балакучими, неодмінно привертають увагу і поведуться неприродно, часто розвиваючи низьку самооцінку та почуття неприйняття.

Криза 17 років (від 15 до 17 років). Виникає саме на зламі звичної школи та нового дорослого життя. Можна відкласти на 15 років. У цей момент дитина знаходиться на межі реального дорослого життя.

Більшість 17-річних учнів зосереджені на продовженні навчання, деякі шукають роботу. Цінність освіти є великим благословенням, але в той же час важко досягти поставленої мети, і до кінця 11 класу емоційний стрес може значно зрости.

Різні побоювання характерні для тих, хто пережив кризу протягом 17 років. Відповідальність перед родиною за вибір, справжній успіх у цей час – вже велике навантаження. До цього додається страх перед новим життям, перед можливістю помилитися, перед невдачами серед молодих людей при вступі до університету – армії. Висока тривожність, і на цьому тлі виражена тривога може призвести до невротичних реакцій, таких як

лихоманка перед випускними або вступними іспитами, головний біль тощо. Може початися загострення гастриту, нейродерміту чи інших хронічних захворювань.

Різка зміна способу життя, залучення до нових видів діяльності та спілкування з новими людьми створюють значну напругу. Нова життєва ситуація вимагає пристосування до неї. У адаптації допомагають головним чином два фактори: підтримка сім'ї та впевненість у собі, почуття компетентності.

Прагнення до майбутнього. Фаза особистої стабілізації. У цей час формується система стійких поглядів на світ та їхнє місце в ньому – світогляд. Відомо, що це пов'язано з цим юнацьким максималізмом в оцінках, пристрасстю в захисті своєї точки зору. Центральним новоутворенням часу є самовизначення як у професійному, так і в особистому плані. [1, с. 246]

Криза 30 років. Близько 30 років, іноді трохи пізніше, більшість людей переживають кризу. Це виражається у зміні уявлень про своє життя, іноді в повній втраті інтересу до того, що раніше було головним, в деяких випадках навіть у руйнуванні попереднього способу життя.

Криза 30 років виникає внаслідок невиконання життєвого плану. Якщо одночасно відбувається «переоцінка цінностей» та «особистий перегляд», тоді ми говоримо про те, що загалом план життя виявився помилковим. Якщо життєвий шлях обраний правильно, прихильність до «певної діяльності, певного способу життя, певних цінностей та орієнтацій» не обмежує особистість людини, а навпаки, розвиває її.

Кризу 30 років часто називають кризою сенсу життя. Пошуки сенсу існування зазвичай пов'язані з цим часом. Цей пошук, як і вся криза загалом, знаменує перехід від молодості до зрілості.

Проблема значення у всіх його варіантах, від приватного до глобального – сенс життя – виникає тоді, коли мета не відповідає мотиву, коли її досягнення не призводить до досягнення об'єкта потреби, тобто, якщо мета була встановлена неправильно. Коли ми говоримо про сенс життя, загальна життєва мета виявилася неправильною.

У деяких людей у зрілому віці трапляється інша, «незапланована» криза, яка не обмежується межею між двома стабільними періодами життя, а настає в цей час. Це так звана **40-річна криза**. Це як повторювати кризу протягом 30 років. Це відбувається, коли криза 30 років не привела до правильного вирішення екзистенціальних проблем.

Людина гостро незадоволена своїм життям, невідповідністю життєвих планів та їх реалізації. В. Толстих зазначає, що крім цього, змінюється і ставлення колег по роботі: час, коли на це можна було розраховувати «Дуже перспективний», «перспективний» проходить і людина відчуває потребу «Оплати векселів». [2, с. 348] Окрім проблем, пов'язаних із професійною діяльністю, 40-річна криза часто спричинена посиленням сімейних відносин. Втрата певної коханої людини, втрата дуже важливої спільної сторони життя подружжя – безпосередньої участі в житті дітей, щоденного догляду за ними – сприяє остаточному розумінню природи подружніх стосунків. І якщо для них обох нічого не має значення, крім дітей подружжя, сім'я може розпастися.

У разі кризи протягом 40 років людині доводиться перебудувувати свій життєвий план, щоб розробити в основному нову «Я-концепцію». З цією кризою можуть бути пов'язані серйозні життєві зміни, зокрема зміна роботи та створення нової сім'ї.

40-річна криза, швидше за все, пов'язана з родиною. Деякі жінки були занадто зайняті кар'єрою і не створювали сім'ї, не виношували дітей. А є жінки, які були занадто зайняті родиною, і діти виростили і почали вести власне життя. Зараз у мене є багато часу для себе, я просто не знаю, що з цим робити.

Варто спробувати зафіксувати досягнення, перемоги та переваги всього, що є. Важливо зрозуміти, що вибір, який ви зроблено раніше, є правильним.

Жінки переживають його менше, ніж чоловіки, тому не так сильно страждають. Це не означає, що він приходить їх стороною.

Більше всього для жінок в цей момент не буде важливою кар'єра, як це буває у чоловіка, а зовнішність. Зрозуміло, що через

40 років бачимо в зеркалі зовсім не то, що в 20, і це впливає на спогади та сум.

Пенсійна криза. За визначенням, «криза» – це момент змін, який не дозволяє продовжувати, переосмислювати ситуацію та приймати нові рішення. Застосування цієї концепції до старості свідчить про необхідність змінити лінію життя, зламати існуючі основи. Деяким це не складе труднощів, але комусь буде важко прийняти сьогоденний статус, скласти життєву головоломку та рухатися далі [3, с.10]

Причини настання психічної кризи старості включають:

- зміна життєвих пріоритетів, відсутність чіткого ритму – більше немає потреби щодня ходити на роботу;
- активна розумова та фізична діяльність змінюється бездіяльністю;
- необхідність переосмислення останніх кількох років для пошуку нових життєствердних цілей;
- погіршення стану здоров'я;
- звуження кола друзів, втрата друзів;
- дискомфорт в обмеженому просторі, самотність;
- зниження фізичної сили, безпорадності, усвідомлення своєї залежності від навколишнього середовища.

На загальний стан душі також суттєво впливає втрата батьків, вилучення дітей (синдром «спорожнення гнізда») [3, с. 18–21] Часто, коли люди виходять на пенсію, вони стикаються з фінансовими труднощами, які також впливають на їх емоційний стан. Врешті-решт, зараз саме час більш ретельно планувати свій бюджет.

Перехід від середнього віку до старості супроводжується зміною соціального статусу та особистих стосунків. Саме в цей час людина починає усвідомлювати, що більша частина її життя пройшла, і необхідно узагальнити результати. Ці зміни можуть призвести до розвитку соціальних та психологічних проблем, однією з яких є драма відсутності попиту. Їх причина – відчуття невиконання, непотрібності.

Драма нестачі попиту розвивається на тлі неможливості реалізувати власний

потенціал, творчий та інтелектуальний потенціал. Відчуття власної непотрібності, приниження існуючих досягнень підживлюється невідповідністю менталітету молоді та людей похилого віку. Щоб пом'якшити або подолати драму, важливо допомогти людям похилого віку зберегти почуття потреби, що гарантує певну стабільність та відчуття перспективи. Це полегшує йому боротьбу з існуючими реаліями та досягнення гармонії у статусі пенсіонера.

Ще одна велика проблема – це самотність. У соціальному плані це проявляється як роздільне життя дітей та їх сімей. У цей час теж втрачається багато дружніх стосунків з людьми того ж віку. Ця проблема має і психологічну сторону. Погіршення самопочуття, зміна соціального статусу призводить до самоізоляції або відмови від інших. Почуття покинутості посилюється неоднозначністю ситуації. З одного боку, людина намагається ізолюватись від реальності, захистити свій існуючий стабільний світ, з іншого боку вона визнає зростаючий розрив зі своїм оточенням і боїться самотньої старості.

Не менш гостро стоїть проблема обмеження життєдіяльності. Це спричинено частковою або повною втратою здатності або здатності:

- самообслуговування та самоконтроль;
- спілкування;
- рух та орієнтація;
- трудова діяльність.

Ця проблема безпосередньо пов'язана з платоспроможністю. Багатьох людей турбує розмір їх пенсій, зростання цін, зростання витрат на лікування наявних захворювань та зниження платоспроможності. З огляду на це, пріоритетом є покращення соціальної підтримки верств суспільства з низькими доходами [3, с. 59–62]

Кожна криза різна. В активних, впевнених у собі людей це практично не проявляється. Якщо людина не впевнена, то повністю відчужує його різкість. Якщо своєчасно не вплинути на ситуацію, існує велика ймовірність того, що апатія і лень розвинуться у літньої людини, яка може перерости в депресію.

Важливо зазначити, що за віком кожен переживає 3 субкризи:

Завищення власного «Я» – з досвідченого кваліфікованого робітника людина перетворюється на старого, нікому не потрібного. У цьому випадку життя має тривати. Це початковий етап.

Усвідомлення погіршення самопочуття, власна слабкість – усвідомлення реальності призводить до зменшення психологічного стресу. Якщо цей факт не приймається, визначається інтенсифікація регресивних процесів.

Аналіз ситуації та прийняття неминучості процесів – лише зважені тверезі рішення, усвідомлення поточних обставин, пошук адекватної заміни праці можуть подолати внутрішніх «демонів».

У золотий вік переломний момент супроводжується гострими психосоціальними конфліктами. Врешті-решт, саме час вступити у завершальну фазу життя. Переосмислення себе в суспільстві може залишитися непоміченим або спричинити серйозні психологічні проблеми. Через це криза може призвести до депресії у людей похилого віку.

Американський психолог Е. Еріксон [4, с. 144] виділяв три типи віку залежно від їхньої пристосованості:

– психопатологічний – він зустрічається у людей, які страждають депресією або іпохондрією. Вони бояться своїх минулих років, не хочуть їх прийняти, викликають багато гніву на себе та інших;

– нещасні – люди з хронічними скаргами, що важко переносять свій стан. Вони чуйні, примхливі, деякі думають про самогубство;

– щасливий – з людьми, які легко долають психологічний та емоційний бар'єр, знаходять сенс життя, цікаві заняття і не бояться завтрашнього дня.

Вікова криза жінок і чоловіків – різна. Крім того, відрізняються не тільки характеристики, але і часові рамки. Загальні дані Європейського бюро ВООЗ для жінок вважаються старшими у віці 55 років, а чоловік досягає цього статусу у віці 61 року. Однак вік для обох статей збалансований і починається з 75 років. З 90 – розмови про довголіття.

Відмінності також пов'язані з роллю, відведеною представникам кожної статі. Таким чином, насамперед жінці відводиться роль матері, берегині вогнища і продовження сім'ї. Від неї не чекають великих речей. Чоловіки заслуговують. Вони надають пріоритет роботі, кар'єрі та професійному визнанню. Ось чому вихід на пенсію, втрата можливості проявити себе в цій галузі є болючими. Це посилює кризу старіння чоловіків.

Статі також відрізняються ставленням до самотності. Жінки більш гнучкі і легше пристосовуються до обставин. Вони присвячують себе турботі про своїх чоловіків, дітей та онуків або знаходять подруг, з якими можна поговорити. Більшість представників найсильнішої частини людства займаються філософськими дослідженнями: чи виконав я свою місію, чи можна було зробити щось інше і т. д. Отже, їх симптоми кризи більш виражені.

Вікові кризи – це особливі, відносно короткі фази переходу вікового розвитку на новий, якісно специфічний етап, що призводить до різких психологічних змін. Вікові кризи в основному спричинені руйнуванням звичної ситуації соціального розвитку та появою іншої, яка більш сумісна з новим рівнем психологічного розвитку людини.

Форма, тривалість та тяжкість перебігу вікових криз можуть суттєво відрізнитися залежно від індивідуальних типологічних особливостей людини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей сімейного виховання та загальної системи освіти. Кожна вікова криза – це як зміна світогляду людини, так і зміна її статусу стосовно суспільства та себе [5, с. 176]

Навчитися сприймати себе по-новому з позитивної точки зору – це головне, що допоможе подолати психологічні труднощі вікових криз.

Сімейні стосунки – це особлива форма взаємодії, при якій люди наближаються до рівня найближчих родичів і одночасно неминуче піддаються ряду суперечностей і конфліктів. Навіть найміцніші родинні зв'язки мають проблеми. Потреба будувати спільне життя, планувати бюджет, вирішувати виникаючі

труднощі, пов'язує людей і в той же час стає дуже відчуженою.

Справа в тому, що почуття людей постійно беруть участь у сімейних стосунках і несвідомо змушені пристосовуватися один до одного.

Особиста криза – це певна фаза життя людини, в якій визнається, що вона вже досягла всього, що могла, у певній сфері життя (будь то робота, сім'я чи щось інше), і що якісних змін не відбувається. Це усвідомлення заплутує людину, може спричинити стійкий стрес і навіть депресію.

Однак, криза – це початок змін, чогось нового та кращого. І чим швидше людина може впоратися з кризовою ситуацією, тим швидше відбудуться ці зміни.

Під час кризи кожен може допомогти собі:

1. Визнати і прийняти ситуацію. Не ховатися від кризи і не ігнорувати її, а спрямовувати всі сили на продуктивний досвід.

2. Більше спілкуватися. Знайдіть час для друзів, стосунків, оточіть себе людьми, які надихають. Але відмовтеся від токсичного спілкування.

3. Стежити за своїм розпорядком дня. Розробити власні ритуали (наприклад, чашка кави вранці), які стануть своєрідним якорем миру, коли у вашій голові хаос. Завдяки цьому легше повернутися до роботи та навести лад у своєму житті.

4. Знайти час для себе. Моменти наодинці з власними думками та захопленнями дозволяють зосередитись і переосмислити те, що відбувається.

5. Не приймати важливих рішень у часи, коли криза загострюється, а пригнічений настрої прикриває. У цей момент робота з психологом принесе найкращі результати.

6. Зрозуміти нові пріоритети. Може бути важко усвідомити, що доведеться попроситися з якимись мріями, бажаннями та людьми. Але це нормально відпустити щось, що для вас більше не має сенсу. Замість старих цінностей з'являються нові, бо людина росте і змінюється як особистість.

7. Не порівнювати себе з іншими. Кожна людина має різні вихідні дані, але в епоху соціальних мереж їх не видно. Оцінювати

варто лише себе, свої власні досягнення стосовно свого старого.

8. Спорт. Будь-яка фізична активність корисна для стабілізації душевного стану. Вибирати треба заходи відповідно до власних потреб. Тренування, в яких ви хочете брати участь як на сонці, так і в негоду, додадуть вам впевненості.

У той момент, коли кризовий час було успішно подолано, людина точно не збирається його плутати ні з чим іншим – це надихаюче відчуття спокою, задоволення та заряду енергії [6, с. 6]

Тому не варто сприймати вікові кризи як злу бурю, яка руйнує душу. Цей період конфліктів за своєю суттю не є руйнівним – він дає можливість для особистісного зростання, можливість зрозуміти себе та відкрити нові грані себе.

Висновки. Протягом життя людина відіграє багато ролей: професійну, сімейну, соціальну. Змінюється сприйняття свого місця у світі, що передбачає зміну напрямку напрямків для досягнення своїх намірів та переоцінку цінностей. Допомогти в подоланні кризи може досвідчений психолог, який має досвід і знає особливості перебігу процесів у різних напрямках.

Вікові кризи (грец. *krisis* – рішення, переломний момент) – це особливі, відносно короточасні перехідні періоди.

Віковий розвиток до нового якісно специфічного етапу, який характеризується різкими психологічними змінами. Вікові кризи в основному спричинені руйнуванням звичної ситуації соціального розвитку та появою іншої, яка більш сумісна з новим рівнем психологічного розвитку людини.

Особиста криза неминуха у людини, яка переживає переоцінку цінностей. Цей час для нього дуже важкий. Завдання для будь-якої людини – зробити правильні висновки та засвоїти правильні уроки. Відчуття спокою і гармонії на цій фазі життя виключається. Психічна рівновага втрачається, і емоційний дискомфорт проявляється настільки сильно, що може призвести до психічних розладів. Тому не можна забувати, що кожна життєва криза часто представляє нову вихідну точку та дає

людині можливість вибрати новий життєвий шлях.

Кожна криза – це глухий кут, черговий етап розвитку, дозрівання людини.

Особиста криза – це певна фаза життя людини, в якій визнається, що вона вже досягла всього, що могла, у певній сфері життя (будь то робота, сім'я чи щось інше), і що якісних змін не відбувається. Це усвідомлення заплутує людину, може спричинити стійкий стрес і навіть депресію.

Однак, криза – це початок змін, чогось нового та кращого. І чим швидше людина

може впоратися з кризовою ситуацією, тим швидше відбудуться ці зміни.

У той момент, коли кризовий час було успішно подолано, людина точно не збирається його плутати ні з чим іншим – це надихаюче відчуття спокою, задоволення та заряду енергії.

Тому не варто сприймати вікові кризи як злу бурю, яка руйнує душу. Цей період конфліктів за своєю суттю не є руйнівним – він дає можливість для особистісного зростання, можливість зрозуміти себе та відкрити нові грані себе.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Карпиловська С. Я. Термінальний період в житті людини / С. Я. Карпиловська // Життєві кризи особистості : наук. метод. посіб. : у 2 ч. / Ін т змісту і методів навчання ; В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.] – К., 1998. – Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. – С. 239–249.
2. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агрпромвидав України, 1998. – 348 с.
3. Титаренко Т. М. Життєва криза очима психолога / Т. М. Титаренко // Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агрпромвидав України, 1998. – С. 8–68.
4. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 144 с. (Серія «Психол. інструментарій»).
5. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина / Тетяна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 176 с. (Серія «Психол. інструментарій»).
6. Зайва О. О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Зайва Оксана Олександрівна. – Х., 2006. – № 19 (1) С. 6.

Лиса Н. С.

доцент кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнського національного університету

Кричківська О. В.

старший викладач кафедри іноземних мов
та інформаційно-комунікаційних технологій
Західноукраїнського національного університету

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Розвиток і глобалізація економічного, соціального, культурного, інформаційного простору посилює необхідність пошуку нових шляхів і засобів підготовки сучасних фахівців до міжкультурного спілкування, але високий попит на компетентних фахівців не забезпечується відповідними змінами процесу в сучасних українських вищих закладах освіти економічного профілю. Формування міжкультурної комунікативної компетентності розглядається як складний, багатогранний, нелінійний процес цілеспрямованого навчання/учіння, який піддається моделюванню, педагогічному управлінню, корекції та оптимізації. Міжкультурна комунікативна компетентність майбутніх економістів, розглядається як інтегративне утворення особистості, результат/продукт цілеспрямованого навчання/учіння і соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію у міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів/професійних груп/команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтерактивної стратегії і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, середовищний підхід, комунікативно-діяльнісний підхід, функціональний підхід, полікультурний підхід, полілогічний підхід, автентичний підхід, інтегративний підхід.

Развитие и глобализация экономического, социального, культурного, информационного пространства усиливает потребность в поиске новых путей и средств подготовки современных специалистов к межкультурному общению, но высокий посыл на компетентных специалистов не обеспечивается изменениями процесса в современных украинских высших учебных заведениях экономического профиля. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности рассматривается как сложный, многогранный, нелинейный процесс целенаправленного обучения/учения, который подвергается моделированию, педагогическому управлению, коррекции и оптимизации. Межкультурная коммуникативная компетентность будущих экономистов, рассматривается как интегративное образование личности, результат/продукт целенаправленного обучения/учения и социализации, который достигается через межкультурный опыт общения, информационный обмен, продуктивное взаимодействие в межкультурной среде на уровне отдельных индивидов/профессиональных групп/команд, предполагает сознательный выбор поведенческой модели/интерактивной стратегии и детерминируется акцепцией культурных различий коммуникантов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, средовой подход, коммуникативно-деятельностный подход, функциональный подход, поликультурный подход, полилогичный подход, аутентичный подход, интегративный подход.

The formation of intercultural communicative competence is seen as a complex, multifaceted, nonlinear process of purposeful learning / learning, which is subject to modelling, pedagogical management, correction and optimization. Intercultural communicative competence of future specialists of foreign economic activity is considered as integrative formation of personality, result / product of purposeful learning / learning and socialization, which is achieved through intercultural experience of communication, professional exchange, and information exchange conscious choice of behavioural model / interactive strategy and is determined by the acceptance of cultural differences of communicators.

Key words: intercultural communicative competence, competence approach, personality-oriented approach, environmental approach, communicative-activity approach, functional approach, multicultural approach, polylogical approach, authentic approach, integrative approach.

Постановка проблеми. Закономірним результатом розвитку світової спільноти є зближення країн і народів в економічній, політичній, освітній сферах, спільне вирішення глобальних проблем. Все це ставить перед освітою досить складне завдання підготовки молоді до життя в полікультурному багатонаціональному просторі. Разом з шаную до національної культури важливо навчити майбутнього фахівця поважати особливості культури інших спільнот, допомогти подолати стереотипи і негативні уявлення про звичаї, традиції та поведінку представників інших культур. Це явище у педагогіці отримало назву міжкультурної комунікативної компетентності. Особливі умови вимагають нестандартного вирішення проблеми формування цієї компетентності. У зв'язку з цим, нами була зроблена спроба визначити основні концептуальні позиції, які впливають на процес формування міжкультурної комунікативної компетентності у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Практичне втілення заходів щодо оптимізації формування міжкультурної комунікативної компетентності можливе, як показало вивчення, якщо в основу побудови моделі та алгоритму реалізації педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів закладено компетентнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, комунікативно-діяльнісний, функціональний, полікультурний, полілогічний, автентичний та інтегративний підходи. Розглянемо їх більш детально, зазначивши, що поняття «підхід» відображає вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною для досягнення педагогічної мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визнання Україною вимог Болонського процесу передбачає створення передумов прозорості системи вищої освіти для світового ринку освітніх послуг, а також порівнюваності й зіставності з іншими освітніми системами. Відповідність рівня компетентності сучасного менеджера професійним стандартам глобалізованого ринку праці, забезпечення мобільності трудових ресурсів і студентів обумовили необхідність розробки

нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, призначених для формування фахівців нової якості. Зміна парадигми вищої освіти має на меті перенесення акцентів з організації навчального процесу на його кінцевий результат. Таким результатом має стати *компетентність*.

Компетентнісний підхід, покладений в основу нової версії галузевих стандартів вищої освіти України (ГСВОУ) у галузі знань з менеджменту і адміністрування, зумовив перехід від традиційних акцентів формування менеджера («знання → вміння → навички»), спрямованих на репродуктивний автоматизм, до більш сучасних (професіоналізм → продуктивність → інноваційність), націлених на результативність, конструктивність, прагматизм і динамізм. Для кожної особистості це означає максимальне використання можливостей для досягнення дієздатності, конкурентоспроможності, значущості через ефективну взаємодію і налагодження зв'язків у будь-якому середовищі. Однак країна знаходиться на початку складного шляху модернізації вищої освіти у сфері управління.

Проблемі визначення поняття «компетентність» присвячено низку робіт сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких Н. Бібік [2, с. 47–52], А. Садохін [13], А. Хуторський [16, с. 58–64], М. Байрам, А. Фантіні [19], Д. Хаймс [20] та ін. Їх погляди на сутність компетентності можна з певною долею умовності згрупувати навколо декількох основних ідей: у багатьох наукових працях терміни компетенція/компетентність вважаються рівноцінними і вживаються як синоніми (Дж. Равен [12]), у інших вони чітко розмежовуються (В. Красевський [6, с. 3–10]). А. Хуторський розглядає компетентність як оцінну категорію, що складається із низки компетенцій, але не ототожнюється з ними; інші переконані, що компетентність виступає в якості інтегрального показника, що обумовлюється професійною діяльністю і досвідом роботи за фахом [16, с. 58–64]. Досить повно огляд різних підходів до розуміння понять «компетенція» та «компетентність» представляють О. Овчарук [11], А. Хуторський [16, с. 58–64].

Метою нашої статті є здійснити аналіз існуючих у науці підходів до формування міжкультурної комунікативної компетентності та визначити їх вплив на цей процес.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень у сфері формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх економістів в умовах університетського навчання в педагогічній теорії та практиці досі спеціально не розглядалася. Водночас аналіз існуючих праць щодо окресленої проблеми показує наявність різноманітних, часто протилежних підходів, і разом з тим однобічну спрямованість та відсутність системності у дослідженнях. Перед нами постало завдання розглянути процес формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх економістів у контексті різноманітних концептуальних підходів та проаналізувати їх.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснивши аналіз визначень, поданих у тлумачних словниках та інших англомовних джерелах погоджуємося з тим, що поняття «компетенція» і «компетентність» не належать до одного синонімічного ряду. *Компетенція* характеризує повноваження організації чи посади конкретного працівника і є сукупністю прав та повноважень, якими наділений конкретний орган або посадова особа відповідно до чинного законодавства і нормативних актів, статутів, положень, угод, договорів тощо. «*Компетентність*» відноситься до сфери дієздатності особистості, яка досягається в результаті учіння і соціалізації. Таким чином, поняття «компетентність» і «компетенція» взаємопов'язані, але не тотожні.

Тому надалі у роботі будемо послуговуватися уточненим визначенням *компетентності*. Це комплексний особистісний ресурс, який є продуктом навчання/учіння і соціалізації, показником освіченості, запорукою дієздатності і конкурентоспроможності особистості. Звідки випливає, що компетентна особа – це людина, дієздатна у своїй професійній групі/команді/соціумі, конкурентоспроможна на зарубіжному ринку праці, яка

гідно представляє свою організаційну структуру/державу, з якою рахуються і поважають.

Відтак, *комунікативна компетентність* це – інтегративне утворення особистості, що є результатом/продуктом учіння і соціалізації особистості, який досягається через міжособистісне спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію із соціальним оточенням на рівні окремих індивідів/груп/професійних команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтегративної стратегії і демонструється культурою комунікантів. Одне з перших визначень *міжкультурної компетентності* було запропоноване Б. Рубеном [21, с. 334–354]. Згідно бачення дослідника міжкультурна компетентність відображає індивідуальну здатність до проявів знання, розуміння, намірів або бажань щодо здійснення міжкультурного спілкування у власній поведінці.

Серед науковців, які досліджували *міжкультурну комунікативну компетентність* слід назвати Ю. Баканову [1, с. 116–120], О. Леонтович [9], В. Нароліну [10], А. Садохіна [13]. Так, Ю. Баканова визначає *міжкультурну комунікативну компетентність* як високорозвинену здатність мобілізувати систему знань та умінь, що є необхідними для декодування та адекватної інтерпретації змісту мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур і орієнтацій у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації. В. Нароліна розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як психологічне новоутворення вищого порядку, функціонування якого зумовлює міжкультурне спілкування на професійно-діловому, соціокультурному і особистісному рівнях; здатність досягати взаєморозуміння з представниками різних культур навіть при посередньому володінні іноземними мовами на основі розуміння та дотримання універсальних правил і норм, які покладені в основу міжнародного етикету спілкування. Звернемо увагу на різне ставлення дослідниць до місця *взаємодії* у структурі міжкультурної компетентності. Якщо В. Нароліна [10], і в цьому ми погоджуємося із науковцем, вважає, що навіть при середньому рівні володіння

іноземною мовою можна побудувати міцні стосунки з іншими представниками культури, тобто розглядає мову спілкування як необхідний, але не головний фактор здійснення міжкультурної комунікації, Ю. Баканова [1] відводить мові одну з головних ролей.

А. Фантіні [19] виводить міжкультурну комунікативну компетентність через комплекс умінь, які необхідні для ефективної і адекватної поведінки у ситуаціях спілкування з представниками інших культур та мов. М. Бенетт, вносить уточнення і додає, що міжкультурна комунікативна компетентність – це індивідуальний процес, який охоплює різні рівні розвитку особистості у процесі усвідомлення та прийняття культурних відмінностей. А. Садохін [13] описує міжкультурну комунікативну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації. О. Леонтович вважає, що міжкультурна комунікативна компетентність – це комплекс умінь, що дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку [8]. Грунтовний аналіз міжкультурної комунікативної компетентності здійснив М. Байрам, згідно з висновком якого, міжкультурна компетентність – це здатність долати непорозуміння, що виникає в процесі взаємодії, пояснювати помилки інтеракції, бажання і готовність відкривати нове, здобувати знання про іншу культурну дійсність і здатність, оперуючи цими знаннями, проникати в іншомовну культуру, інтерпретувати і співвідносити явища своєї і чужої культури, встановлювати та підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, критично оцінювати свою культуру, розуміючи специфіку чужої, демонструючи допитливість і відкритість по відношенню до інших людей, готовність прийняти інші судження, долати етноцентричні установки і упередження.

Сам процес формування міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх

фахівців зовнішньоекономічної діяльності потребує подальшого глибокого вивчення з метою розкриття його сутності, можливостей моделювання, визначення етапів та оптимальних психологічних, організаційних, педагогічних умов реалізації. Вирішення завдання досягнення належного рівня міжкультурної комунікативної компетентності неможливе без виявлення розуміння сутності поняття компетентність та структури цього феномену. Узагальнюючи всі подані вище тлумачення науковців, спробуємо викласти своє розуміння міжкультурної комунікативної компетентності, яка на наше переконання, є інтегративним утворенням особистості, результатом/продуктом цілеспрямованого навчання/учіння і соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію у міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів/професійних груп/команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтерактивної стратегії і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів.

Процес формування міжкультурної комунікативної компетентності завжди відбувається у межах навчально-виховного середовища, яке має для нашого дослідження надзвичайно важливе значення. Аналіз літератури з проблеми проектування навчально-виховного середовища свідчить, що така проблема є відносно новою для української педагогічної науки, проте її розробка ведеться не на порожньому місці. На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції поняття «середовище» (С. Сергєєв, В. Ясвін, К. Ясперс та ін.). Набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська, І. Щендрик та ін.), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, Н. Селиванова, І. Якиманська та інші, «творче освітнє середовище» (К. Приходченко, В. Ясвін та ін.). У сучасних умовах інформатизації суспільства науково обґрунтованим та

широко вживаним є термін «інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» (А. Білощицький, С. Лещук). В останні роки привернено увагу до формування освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу (А. Каташов, К. Приходченко та ін.). Складні та суперечливі процеси глобалізації у сфері освіти спонукали до широкого використання у педагогічній теорії понять «світовий освітній простір», «європейський освітній простір» та ін. Отже, поза увагою дослідників залишається проблема конструювання освітнього середовища для професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери, а також формування міжкультурної комунікативної компетентності зокрема [8].

У сучасних зарубіжних дослідженнях особлива увага концентрується на створенні інформаційно-освітнього середовища навчального закладу (О. Абросімов, Р. Гурниківська, І. Захарова, К. Кречетников [7], В. Міхаеліс, С. Мякішев, С. Ситник та ін.) та функціонуванні освітнього середовища вищого навчального закладу (Р. Касіна, В. Козирев, Е. Мамонтова, Т. Менг, І. Палашева, І. Шендрик та ін.). Однак ці дослідження розкривають лише окремі аспекти створення та впливу освітнього середовища навчального закладу і теоретично не обґрунтовують технологію формування освітнього середовища для професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах економічного університету [8].

Науковці, конкретизуючи проблему *середовищного підходу* до освіти, вказують на те, що зміст освіченості визначається безперервно мінливим середовищем, включаючи інформаційні та телекомунікативні простори, що найбільш оперативно відображають ці зміни. Однак, як показує досвід, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій само по собі не приводить до істотного підвищення ефективності освітнього процесу та професійної підготовки майбутнього фахівця. Доцільним є проектування такого освітнього середовища для професійної підготовки, яке б забезпечило ширші можливості для розвитку особистості, гуманізацію, підвищення інноваційності, креативності, інтегративності, створювало б максимально

сприятливі умови для професійного саморозвитку та формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних вищих закладів освіти.

Ми поділяємо наукову позицію К. Кречетнікова [7] стосовно того, що освітнє середовище вищого навчального закладу доцільно представляти не як «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком», а в якості багатогранної полікультурності індивідуальної для кожного, середовища для побудови власного «Я», що забезпечує актуалізацію внутрішнього світу майбутнього фахівця, реалізацію потреб, пов'язаних із його особистісним і професійним становленням та зростанням, а також самореалізацією.

Важливою в контексті нашого дослідження є думка І. Шендрика [17], що середовище (освітнє, виховне і т. д.) складається не само по собі і не на основі рекомендацій або побажань, для його виникнення необхідна спеціально організована діяльність, зокрема педагогічна, ефективність якої є лише за умов її проектування. А тому виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого підходу до дослідження стратегії професійної підготовки майбутніх економістів на основі розробки інноваційного проекту її освітнього середовища. Власне *педагогічне проектування* дасть змогу забезпечити перехід наявного стану професійної підготовки майбутнього фахівця на якісно новий рівень, оптимізувати його зміст, організацію і керування ним.

Оскільки в кінці ХХ століття виникла необхідність зміни сталої, «знанневої» парадигми і переходу до гуманістичної, особистісно-орієнтованої, то в процесі реформування виникла проблема методологічного обґрунтування і методичного забезпечення професійної освіти як системи, що дозволяє майбутньому фахівцеві вибирати і моделювати власну освітню траєкторію. Саме *середовищний або середовищно-орієнтований підхід* дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента в контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається його професійне становлення. При такій організації навчання включаються механізми внутрішньої

активності студента у взаємодіях з усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний динамічний саморозвиток.

Останнім часом відбуваються активні дискусії навколо *середовищного підходу* освітнього/навчального середовища, його потенційних можливостей, критеріїв оцінювання тощо (М. Вайндорф-Сисоева, В. Слободчиков, С. Сергєєв, та ін.). Науковці вказують на те, що навчальне середовище [8]:

представляє систему навчання, яка породжує «постійний потік навчальних впливів»;

– сприяє «множинній взаємодії» суб'єктів навчального процесу;

– має свої унікальні властивості і характеризується інноваційністю;

– основним критерієм оцінки навчального середовища є «позитивна зміна в особистісному розвитку».

Як показало вивчення, перераховані характеристики є настільки важливими, що їх було покладено в основу нашого визначення навчального середовища.

Водночас середовищний підхід не відмінняє інші відомі методологічні підходи в педагогіці, а доповнює і конкретизує їх. Особливо це стосується *особистісного* підходу. Адже особистісний підхід передбачає створення умов для вільного розвитку професійного і творчого потенціалу кожного учасника освітнього процесу, з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки та саморозвитку взагалі, а створення саме таких умов і передбачає середовищний підхід.

Серед компонентів, на які направлений підхід, представлені складові освітнього середовища – суб'єкти навчально-виховного процесу, а також об'єкти (матеріальна база, середовище навчального закладу і т. д.). Тобто вищезгадані підходи оперують близькими елементами.

Взаємозалежність *комунікативно-діяльного і середовищного* підходів також очевидна, оскільки навчальна діяльність поза середовищем не можлива. Взаємозв'язок культурологічного та середовищного підходів охарактеризовано Є. Бондаревською,

котра зазначає, що «суть ... полягає у ціннісному відношенні до природного і соціального середовища і включенні навчання в цілісне середовище в якості його системотворчого культуротворчого фактора». Мова йде не лише про те, що кожна окрема особистість творить культуру, а про те, що створене освітнє середовище також сприяє розвитку культури та змінює соціум.

Значимо, що популярність досліджень середовища в останні десятиліття, зростання кількості наукових публікацій у нас та за кордоном, що присвячені проблемам використання його освітнього та виховного потенціалу, переконує у важливості впровадження середовищного підходу та актуалізує питання ґрунтовного його дослідження у професійній педагогіці. Сьогодні модель професійної підготовки вимагає докорінної зміни освітнього середовища, основними характеристиками якого повинні стати концептуальна цілісність навчання й розвитку на всіх рівнях навчання; багатоаспектність і достатність інформації; морально-ціннісна повнота, що дозволить будь-якому суб'єктові сучасного освітнього процесу обрати не тільки свою траєкторію навчання і морального виховання й розвитку, а й забезпечення умов спілкування на інтеркультурному і міжособистісному рівнях [8].

Як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи, автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані. Термін «автентичний» походить від грецького слова *authentikos* та означає «справжній». Вчений-методист В. Наталін висвітлює такі змістовні аспекти автентичності навчального тексту: культурологічний, інформативний, ситуативний, національної ментальності, реактивний, а також оформлення та автентичність навчальних завдань до текстів. Саме ці аспекти ми намагалися врахувати при роботі авторських посібників для майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Культурологічна автентичність текстів полягає у тому, що тексти, у яких йдеться про економіку та менеджмент іноземної країни,

сприяють розширенню світогляду майбутнього економіста, формують його професійну, комунікативну та соціокультурну компетентність, підвищують рівень готовності до співпраці із представниками інших культур.

Найбільш відповідними уривками для читання, завданням яких є формування професійної компетентності майбутніх економістів, стали автентичні матеріали фахового спрямування, представлені усіма розділами вказаних посібників. На нашу думку, вони є втіленням *інтегративного підходу*, який, на відміну від інших, передбачає тісний зв'язок теорії з практикою та методикою професійної освіти у контексті вивчення конкретних навчальних дисциплін (менеджменту ЗЕД, міжнародної економіки та іноземних мов). Запровадження інтегративного підходу та посилення міждисциплінарних зв'язків сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, більш адекватному сприйняттю великих масивів інформації, посиленню пізнавальної діяльності студентів, покращенню якості їх знань, можливості вичленити головні елементи змісту, передбаченню розвитку системотворчих ідей, понять, загальнонаукових прийомів навчальної діяльності, росту можливостей комплексного застосування знань з різних предметів у навчальній та позанавчальній діяльності студентів.

Крім того, визначаючи допустимим і навіть необхідним методичне забезпечення опрацювання навчальних текстів, вважаємо, що вони повинні відповідати конкретним вимогам. До таких вимог належать: використання автентичної лексики, фразеології і граматики, зв'язність тексту, адекватність використовуваних мовних засобів в запропонованій ситуації, природність цієї ситуації, відображення особливостей культури і національної ментальності носіїв мови, інформативна й емоційна насиченість та ін. Автентичність структури, змісту і оформлення текстів у великій мірі сприяє підвищенню мотивації і створює умови для найбільш ефективного занурення студентів у мовленнєве середовище на занятті. У нашому дослідженні ми використали класифікацію Є. Носонович та Р. Мільруд, які розробили критерії змістової

автентичності навчального тексту: культурологічна автентичність; інформативна автентичність; ситуативна автентичність; автентичність національної ментальності. Крім них, ми вважаємо, за доцільне виділити ще 2 аспекти: це реактивна автентичність та автентичність оформлення тексту [8]. Усі типи перелічених вище навчально-комунікативних дискурсивних середовищ створюють єдиний навчально-виховний простір, у якому відбувається та активізується процес формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців неоністів.

Полілогізація є одним з найбільш істотних факторів позитивного впливу на ефективність освітнього процесу. У роботах сучасних дослідників розкритий педагогічний потенціал полілогової взаємодії суб'єктів, показано її активний вплив на розвиток психічних функцій особистості (і насамперед мислення), на розвиток соціально значущих якостей студента, його здатності до глибокого аналізу і розуміння різних ситуацій. Особливе значення має полілогізація свідомості майбутніх фахівців. Навчання вмінню вести полілог сприяє подальшому переходу від полілогу і діалогу (зовнішнього), до діалогу студента із самим собою (внутрішнього), який стає стимулом його духовного розвитку, спонукає до самовиховання та самоосвіти. Не менш важливий і аксіологічний аспект.

Полілог при його вмілій, тактовній організації сприяє формуванню ціннісно-сміслового ставлення студентів до різних ситуацій, у тому числі міжкультурних. Вивчення показало, що полілог сприяє:

- більш глибокому і різнобічному осмисленню наявних знань і життєвого досвіду;
- формуванню переконань;
- активному засвоєнню нових знань (відбувається інтенсивний процес обміну інформацією);
- формуванню ціннісного ставлення до предмету обговорення і шанобливого ставлення до учасників міжкультурного полілогу;
- формуванню світогляду, активної життєвої позиції;
- розвитку вміння вести полілог, будувати доказовий ряд, аргументи, вміти

критикувати і вислуховувати критику, переконувати;

– формуванню самостійності мислення і поглибленню розумових процесів;

– розвитку вміння чітко формулювати думки, публічно висловлювати власні судження, вести колективний пошук істини;

– розвитку взаєморозуміння, формування єдності колективу;

– розвитку творчих, аналітичних, комунікативних здібностей, пізнавального інтересу;

– створенню умов для саморозкриття і самоствердження особистості.

Полілогові технології, пов'язані із створенням/ініціацією/підтримкою комунікативного навчального середовища, з розширенням простору співробітництва на занятті та у позанавчальний час в ході постановки і вирішення учбово-пізнавальних завдань. Оскільки невід'ємною рисою сучасного індустріально розвиненого світу стала *полікультурність* простору життєдіяльності людини, то неминуче, у зв'язку з цим, відбувається специфічне відображення цієї проблеми в сфері освіти. Освітня політика третього тисячоліття в усьому світі покликана розвиватися в контексті полікультурності. Завдання викладачів, навчаючи і виховуючи студентів в умовах полікультурності, приділяти особливу увагу неупередженому, адекватному та незаангажованому сприйняттю інших національних культур.

Ідеї полікультурної освіти у контексті процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців економістів впливають на мету професійної підготовки у вузі. Метою стає формування комунікативної здатності й готовності здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом ситуаціях. Під час фахової підготовки студенти опановують нові способи спілкування для того, щоб мати безпосередній доступ до цінностей світової культури, особливо до культурних цінностей іншої країни. Таким чином, *полікультурний підхід* втілюється у процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності різними шляхами, у тому числі реалізується через

включення різноманітних фактів з іншомовної культури в навчальний процес. Основною метою професійної підготовки у вищих закладах освіти передбачається розвиток полікультурної особистості студента, здатного використовувати іноземну мову як засіб спілкування в діалозі культур, який бажає брати участь у міжкультурній комунікації та самовдосконалюватися.

Отже, у контексті полікультурного підходу процес формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх економістів сприяє формуванню вмінь вчитися спілкуватися, контактувати і взаємодіяти з представниками різних етнічних груп, досягненню багатого досвіду соціально-культурної комунікації, що є міцною базою для залучення студентів до глобальних цивілізаційних цінностей. Соціальні зміни в суспільстві спричиняють зміни в організації мислення, праці й техніки. Відбуваються також зміни в оцінці людських цінностей, у вчинках і переконаннях людей. Саме тому впровадження полікультурного підходу у процес формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх економістів представляється найбільш значущим на сучасному етапі.

Мета *соціокультурного підходу* допомогти індивідові орієнтуватися в різних типах культур і цивілізацій та відповідних комунікативних нормах спілкування, адекватно інтерпретувати явища й факти культури та використовувати ці факти для вибору стратегій взаємодії при вирішенні особистісно й професійно значущих завдань і проблем у різних типах сучасного міжкультурного спілкування. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців економістів відповідно до зазначеного підходу передбачає знайомство з системою цінностей, характерною для професійної сфери ЗЕД, стилями життя різних соціумів, соціокультурними особливостями мовного етикету, граматичними і лексичними особливостями формального та неформального спілкування.

У контексті нашого дослідження *інтегративний підхід* виражається у формі предметно-мовного інтегрованого навчання, яке

представляє дидактичну методика, що дозволяє формувати у тих, хто навчається, лінгвістичну і комунікативну компетенції з іноземної мови у тому ж навчальному контексті, в якому у них відбувається формування загальних та фахових знань і умінь. Термін «Content and Language Integrated Learning (CLIL)» (предметно-мовне інтегроване навчання) був запропонований дослідником у галузі багатомовної освіти Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладання і вивчення загальноосвітніх предметів (або окремих розділів) іноземною мовою. Термін «Content and Language Integrated Learning (CLIL)» /предметно-мовне інтегроване навчання є новішим та сучаснішим відповідником поняття білінгвального навчання/bilingual teaching education, і таким, що більш повно і точно відображає суть підходу. Справді, предмет (міжнародна економіка/менеджмент зовнішньоекономічної спеціальності) і мова (англомовний академічний дискурс) під час таких занять сприймаються і засвоюються інтегровано, одночасно і глибоко за умови поетапного введення відповідної методики і підготовленості викладачів і студентів [14].

Висновки з даного дослідження і перспективи. Проведений теоретичний аналіз проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності дозволяє зробити висновки про те, що розвиток і глобалізація економічного, соціального, культурного, інформаційного простору посилює необхідність пошуку нових шляхів і засобів підготовки сучасних фахівців до міжкультурного спілкування, але високий попит на компетентних фахівців зовнішньоекономічної діяльності не забезпечується відповідними змінами процесу в сучасних українських вищих закладах освіти економічного профілю. Комунікативна компетентність індивіда не є вродженою, тому її слід цілеспрямовано формувати і розвивати, що мова спілкування – необхідний, але не

головний фактор міжкультурної комунікації. Формування міжкультурної комунікативної компетентності – це складний, багатограний, нелінійний процес цілеспрямованого навчання/учіння, який піддається моделюванню, педагогічному управлінню, корекції та оптимізації, і як результат сформованості міжкультурної комунікативної компетентності – компетентна у сфері міжкультурної комунікації молода людина, конкурентоспроможна на зарубіжному ринку праці полікультурна особистість, здатна легко адаптуватися до іншого середовища, критично оцінити дійсність, приймати правильні рішення у своїй професійній групі/команді/організації і таким чином самореалізовуватися [8].

Міжкультурна комунікативна компетентність майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності, розглядається як інтегративне утворення особистості, результат/продукт цілеспрямованого навчання/учіння і соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію у міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів/професійних груп/команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтерактивної стратегії і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів [8].

Розкрито зміст теоретичних концептуальних підходів щодо формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх економістів: компетентнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, комунікативно-діяльнісний, функціональний, соціокультурний, полікультурний, полілогічний, автентичний та інтегративний, значущі для формування міжкультурної комунікативної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічної моделі формування міжкультурної комунікативної компетентності та визначенні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх економістів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Баканова В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков // Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 116–120

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47–52.
3. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
5. Карнышев А. Д. Личность и межкультурная компетентность // Психология в экономике и управлении, 2009, №2. – с. 99-106.
6. Краевський В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – С. 3–10.
7. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К.Г. Кречетников. Владивосток, 2003. – 407 с
8. Кричківська О. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кричківська Оксана Василівна. – Тернопіль, 2015. – 293 с.
9. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебн. пособ. / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007. – 386 с.
10. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] / В. И. Наролина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010. – № 2. – Режим доступа : <http://www.psuedu.ru>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 26.08.2020.
11. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / Овчарук О.В. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
13. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. на соиск. ученой степени д-ра культурологии : 24.00.01 / Александр Петрович Садохин. – М., 2008. – 40 с.
14. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
15. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процесс теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
17. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 156 с. – С. 263.
18. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Multilingual Matters Ltd, 1997. – 124 p.
19. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct [Электронный ресурс] / A. E. Fantini. – Brattleboro, VT, USA. – Режим доступа : http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf. – Назва з екрану. – Дата звернення : 26.08.2020.
20. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistic; [eds. J. V. Pride, J. Holmes]. – Baltimore, USA: «Penguin Education, Penguin Books Ltd.», 1972. – Pp. 269–293.
21. Ruben B. D. Assessing communication competency for intercultural adaptation / B. D. Ruben // Group and Organization Studies, 1976. – Issue I. – Pp. 334–354.

Назаренко О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов

Київського національного університету технологій та дизайну

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто значення принципу індивідуального підходу до учнів та особливості його впровадження в сучасному освітньому процесі. Проаналізовано основні ідеї індивідуалізації навчання видатних учених-педагогів першої половини ХХ століття, актуальні для сучасної освіти.

Ключові слова: індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, особистісний підхід до навчання.

В статье рассмотрено значение принципа индивидуального подхода к ученикам и особенности его реализации в современном образовательном процессе. Проанализированы основные идеи индивидуализации обучения выдающихся ученых-педагогов первой половины ХХ века, актуальные для современного образования.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуализация обучения, личностный подход к обучению.

The article considers the significance of individual approach to education and its realization in modern schooling process. The main ideas of individualization in education of outstanding Ukrainian scientists of the first half of the XX century have been analyzed.

Key words: individual approach, individualization of education, personal approach to learning.

Сучасна педагогічна наука визначає принцип індивідуального підходу до учнів у навчанні як найважливіший в дидактиці. Такий підхід передбачає цілеспрямовану діяльність педагога з навчання й виховання особистості кожного учня в класному колективі. Спеціально організований процес має на меті максимально розвинути індивідуально-типологічні особливості вихованців завдяки їх неперервному вивченню та побудові на цій основі системи індивідуалізованих задач. Відповідно до пізнавальних можливостей кожного варіюється мета, форми, методи, темп навчання, а також кількість та складність виконуваних завдань.

Здійснення індивідуалізації навчання на практиці для сучасного педагога є нелегким завданням, зважаючи на завантаженість вчителя, велику кількість учнів в класах (особливо у великих містах), а останнім часом і через запровадження освітніх нововведень, пов'язаних з переходом на дистанційну форму навчання. Тому ця проблема наразі набуває актуальності, особливо в умовах впровадження в систему освіти України європейських стандартів, що базуються на індивідуалізованих стратегіях розвитку.

Результативний освітній процес передбачає застосування індивідуального набору методів виховання та навчання. У зв'язку з мінливістю сучасного світу, розвитком науки та технологій виробництва суспільство потребує освоєння все нових і нових знань. Для їх успішного опанування треба забезпечити відповідність певних знань типу учнів, що неможливо без особистісного підходу до процесу навчання, тобто урахування інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру, а також своєрідності сприймання, мислення, пам'яті, уяви кожної дитини [4]. Тому лише через індивідуальні особливості можливий дієвий вплив на особистість, що в результаті стане запорукою якісної освіти.

Метою статті є розкрити роль та особливості реалізації принципу індивідуального підходу до учнів у сучасному навчально-виховному процесі, а також звернути увагу на цінність досвіду вчених-педагогів першої половини ХХ століття у вирішенні цієї проблеми.

В історії освіти розуміння ролі індивідуалізації навчання змінювалось залежно від соціальної ситуації. Тривалий час індивідуальним підходом до навчання нехтували через

домінування принципу виховання особистості через колектив. Зараз колективізм все ще відіграє помітну роль у вітчизняній освітній системі, й індивідуалізація навчання поки що не реалізується в повній мірі й має епізодичний характер. Окрім того, як вже зазначалось, у педагогів часто не вистачає часу для вивчення особистості кожного з метою ефективного застосування методів навчання та виховання.

Хоч сучасна українська педагогіка останніх десятиліть стоїть на позиціях важливості індивідуалізації навчання, на практиці в навчальних закладах не завжди орієнтовані на пристосування до кожного окремого учня чи студента, оскільки на перший план виходить забезпечення всіх однаковим стандартом освіченості та вихованості. Оригінальності мислення, підходу до вирішення задач не приділяється достатньо уваги, натомість оцінюється виконання загальних для всіх правил, вимагається дотримання встановленого для всіх порядку. Зважаючи на це, проблема особистісного підходу до навчання на теперішній час не втрачає актуальності.

Результати навчання будуть значно кращими, якщо виявити та врахувати здібності вихованців та опиратись на них. Знання темпераменту та характеру особистості дасть змогу встановити добрі стосунки з кожним, що теж сприятиме успішності. Знаючи мотивацію, враховуючи емоційний та психічний стан кожного, можна краще зрозуміти учня та ефективно вирішувати проблеми, які виникають в процесі навчання. Раціональний підбір методів та засобів впливу, заснований на індивідуальних особливостях, збільшить пізнавальний інтерес учнів чи студентів, їх активність, самостійність у пошуку рішень поставлених задач та забезпечить результативність навчання [1, 5].

Окрім вищезазначених передумов, для успішної реалізації принципу індивідуального підходу в сучасному навчально-виховному процесі важливо також враховувати ідеї авторитетних педагогів, які репрезентують цінний досвід минулого. Значні напрацювання накопичені вітчизняними вченими-гуманістами початку ХХ століття – періоду,

коли педагогічна наука в центр освітнього процесу поставила унікальну та неповторну особистість дитини.

Видатний український вчений-педагог Я. Ф. Чепіга всебічно підходив до дослідження питань навчання та виховання молодших школярів. Виховний процес він розглядав як керований саморозвиток дитини на основі ґрунтовних знань про неї, тому підкреслював, що педагогові важливо розуміти складний внутрішній світ дитини, постійно вивчаючи фізіологічні та психологічні особливості її розвитку. Вирішальне значення має любов до вихованців, повага до їх інтересів та прагнень. Таке ставлення передбачає визнання індивідуальності кожного учня з власним комплексом уявлень, світоглядом та самопочуттями, з індивідуальними періодами розвитку, а своїми вродженими та набутими властивостями [7].

Особливо актуальними сьогодні є погляди вченого щодо важливості вміння педагога спонукати учнів до виконання навчальних задач без нав'язування. Це означає, що вчитель створює умови для удосконалення та самовиховання дитини, замість правил чи інструкцій використовуючи прикладами, в першу чергу особисті, що забезпечить глибокий та одночасно м'який вплив. Скеровуючи вихованців на діяльність, яка сприятиме їх всебічному розвитку, він залишає їм певну свободу дій, яка підвищує зацікавленість та активність у навчанні. Знання, здобуті в процесі власних пошуків, мають більшу цінність, ніж ті, що передані вчителем, наголошував Я. Ф. Чепіга. Отже, саме завдяки продуманій організації процесу розвитку дитини, спрямуванню її енергії на правильний шлях проявлятимуться індивідуальні здібності.

Особистісний підхід до навчання ґрунтується на забезпеченні гармонійного розвитку учнів. Система освіти має забезпечити можливість кожному проявити свою самобутність, сприяти інтенсивному творчому розвитку особистості. Це важливо не лише для особливо обдарованих дітей: кожен може проявити свою індивідуальність через мистецтво. На жаль, сучасна школа недостатньо уваги приділяє повноцінному естетичному

вихованню учнів: наприклад, дисципліни художнього циклу часто не викладаються чи замінюються іншими предметами, особливо в старших класах. Такий підхід не сприяє прояву індивідуальних властивостей.

Значення розвитку творчого потенціалу в процесі навчання підкреслював вчений-педагог С. А. Ананьїн, оскільки вважав, що естетичні потреби, художні нахили та творчі прагнення є у кожного учня, і завдання вчителя – розвинути їх, сприяючи розкриттю талантів. Це потрібно для того, щоб отримувати задоволення від навчальної чи іншої діяльності, яку не слід виконувати механічно. Тобто варто уникати однобокого підходу до виховання, піклуючись більше, наприклад, про інтелектуальне чи моральне зростання особистості.

При реалізації принципу індивідуального підходу важливий правильний підбір методів естетичного виховання вчителем, що дасть змогу кожному втілити власні індивідуальні творчі здібності, реалізувати інтереси. За таких умов у навчально-виховному процесі існує свобода вибору, повага до вихованця, до його почуттів та переживань. Навіть найслабкіші учні мають відчувати добре, тепле ставлення педагога до них. С. А. Ананьїн підкреслював, що важливо визнавати неповторність кожного учня в класі. Побачивши особливості окремої дитини, вчитель повинен знайти та розвивати ту її здібність, яка переважає та є індивідуальною [3, с. 107].

Особистісний підхід до учнів обґрунтовано у дослідженнях авторитетного українського педагога й психолога Г. С. Костюка, який вважав неефективним орієнтацію навчання на абстрактного, «середнього» учня, оскільки максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів можливий лише при урахуванні індивідуальних особливостей. Науковець наголошував, що варто однаково зосереджуватись як на відмінниках, так і на відстаючих. Така думка наразі є вартою уваги, так як дуже часто педагоги застосовують індивідуалізовані методи навчання переважно до найбільш здібних учнів, не приділяючи достатньо часу менш успішним. Увагу таким учням можна виявляти через частіші

запитання й звертання, привітне ставлення, розуміння, підбадьорювання. Підтримка вчителя додає учневі впевненості, допоможе подолати страх перед невдачами, почуття неповноцінності, сприятиме розумовому вдосконаленню. Позиція вченого щодо ефективного використання навіть дещо обмежених навчальних можливостей відстаючих учнів, схвалення вчителем навіть найменших їхніх досягнень є надзвичайно актуальною для становлення особистості учнів в умовах гуманізації сучасної освіти.

Розуміючи причини відставання в кожного конкретного школяра, вчитель зможе знайти ефективні й індивідуалізовані способи стимуляції та надати допомогу. Методи, які Г. С. Костюк рекомендував систематично застосовувати для реалізації індивідуального підходу – спостереження, перевірка засвоєння матеріалу, аналіз результатів роботи учня, індивідуальні бесіди. Важливим є також індивідуалізований підхід до оцінювання учнів, яке повинно відображати об'єктивність, справедливості вчителя та сполучатись з доброзичливим ставленням. Так, говорячи про недоліки в діяльності учня, варто опиратись на позитивні сторони та зміцнювати успіхи, зберігаючи віру в свої сили та бажання вдосконалюватись [2].

Індивідуалізація змісту освіти в сучасних умовах відіграє провідну роль. Варто розглянути науковий доробок О. Ф. Музиченка, який радив підбирати навчальний матеріал з урахуванням інтересів і потреб дітей. Великого значення він надавав діалогу між вчителем та учнями, який дає змогу встановити теплі, дружні стосунки та познайомитись з здібностями, нахилами, душевними настроями кожного. Вчитель організовує навчальний процес так, щоб зацікавити, надає необхідну допомогу, зберігши при цьому максимум самостійності школяра. Під час спілкування з педагогом учні діляться враженнями, навчаються вільно висловлювати свою точку зору, мають право на власну думку. Результатом є зміцнення почуття успіху, радості від самостійності відкриття [3, с. 145–165].

Емоційний стан кожного учня, за переконанням вчених-педагогів, так само слід

враховувати в процесі індивідуалізації навчання, як і особливості його інтелекту чи здібності. Сором'язливість, неухважність чи збен-теження, наприклад, може негативно вплинути на засвоєння матеріалу, а ігнорування їх вчителем призводить до низького оцінювання учнів. Учні потребують розуміння вчителя, тактовного ставлення та прагнення відчувати кожного. Тому науковці намагались довести, що в умовах уважного ставлення вихованці можуть показати значно кращі результати в навчанні.

Як вже зазначалось, впродовж тривалого періоду вітчизняна педагогічна наука була зосереджена на ідеї колективного виховання, поставивши на другорядне місце особистість учнів, прояв їх індивідуальності. Хоч останнім часом питання особистісного підходу знову набуло актуальності, колективна свідомість все ще створює перешкоди для втілення ідеї індивідуалізації навчання. Це проявляється в недооцінці оригінальних та нестандартних рішень, важливості виховання самостійності та відповідальності. В результаті дітям важко організувати власну навчальну діяль-

ність (про що свідчить зокрема негативне ставлення більшості батьків та учнів до дистанційної форми навчання), вчитись мислити критично, ретельно аналізувати інформацію замість її відтворення чи заучування.

Тому принцип індивідуального підходу важливо впроваджувати з урахуванням вище-зазначених умов: при виборі методів навчання забезпечити співпрацю всіх учасників учбо-вого процесу, що направлений на розвиток освіченості, вихованості особистості кожного учня. Групові методи навчальної діяльності можуть бути ефективними лише при урахуванні індивідуальності учня. Періодична співпраця у тимчасових групах стимулює кожен особистість досягти вищих результа-тів, сприяє індивідуальному розвитку, прояву ініціативи та відповідальності.

Отже, проблема індивідуальному підходу до учнів у навчально-виховному процесі залишається актуальною та потребує більш ґрунто-вого розгляду сучасною педагогічною наукою. Важливе значення при цьому має аналіз теоре-тичного та практичного досвіду авторитетних українських педагогів минулих періодів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Єремеева В.М. Індивідуалізація як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 210–230.
2. Костюк Г. С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Комуністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 52–64.
3. Назаренко О. В. Науково-педагогічна спадщина вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (20–50-ті роки ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Назаренко ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 234 с.
4. Сергєєв С. М. Урахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні та вихованні // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – С. 388–396.
5. Тамаркіна О. Л. Індивідуальний підхід до навчання в сучасній вищій школі / О. Л. Тамаркіна // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія і педагогіка : актуальні питання», (12-13 квітня 2019 р.). – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. – С. 13–15.
6. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М., 1990. – 196 с.
7. Чепіга Я. Ф. Вибрані педагогічні твори: / Упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с.

Невзоров Р. В.

начальник кафедри тактики авіації

Харківського національного університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

ДО ПИТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ ДО БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ

У статті, вперше у вітчизняній педагогіці, піднята проблема історико-педагогічного розвитку підготовки майбутніх військових льотчиків до бойових польотів. Прослідковано поступ науково-педагогічної теорії і практики вказаної проблеми від появи військової авіації на поч. ХХ ст. до нашого часу, встановлений концептуальний зв'язок між існуючим на сьогодні у ЗВВО підходом до даного виду підготовки та радянською моделлю Методики льотного навчання. Доведено, що підготовці військових льотчиків до бойових польотів гостро бракує інноваційних педагогічних підходів.

Ключові слова: майбутній військовий льотчик, бойовий політ, методика льотного навчання, історико-педагогічний розвиток, дискурс.

В статье, впервые в отечественной педагогике, поднята проблема историко-педагогического развития подготовки будущих военных летчиков к боевым полетам. Прослежена динамика научно-педагогической теории и практики указанной проблемы от появления военной авиации в нач. ХХ в. до нашего времени, установлена концептуальная связь между существующим сегодня в ВВУЗе подходом к данному виду подготовки и советской моделью Методики летного обучения. Доказано, что подготовке военных летчиков к боевым полетам остро недостает инновационных педагогических подходов.

Ключевые слова: будущий военный летчик, боевой полет, методика летного обучения, историко-педагогическое развитие, дискурс.

In the article, first in home pedagogics, heaved up the problem of historical pedagogical discourse of preparation of future soldiery pilots to battle flights. Development of scientifically-pedagogical theory and practice of the indicated problem is traced from appearance of air force at the beginning XX of century to our time, conceptual connection is set between existing today in establishments of higher military education going near this type of preparation and soviet model of Methodology of the flying educating. It is well-proven that to battle flights sharply innovative pedagogical approaches failing preparation of soldiery pilots.

Key words: future military pilot, battle flight, methodology of flying studies, historical pedagogical development, discourse.

Актуальність статті. В умовах неоголошеної гібридної війни проти нашої держави з 2014 р. рівень фахової підготовки кадрових військових Збройних Сил України (ЗС України) в цілому та військових льотчиків Повітряних Сил ЗС України (ПС ЗС України) зокрема розцінюється як реальний вагомий чинник обороноздатності й збереження територіальної цілісності. Базову військову й професійну підготовку вони здобувають в якості курсантів в єдиному профільному закладі вищої військової освіти (ЗВВО) країни – Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС). Виходячи з цього, їх фахова підготовка, змістовним ядром якої є підготовка до бойових польотів, являє собою складну комплексну

систему, центральною науковою основою якої повинна бути інноваційна педагогічна конструкція освітнього процесу. Однак, реальність демонструє іншу картину: концептуальні підходи і методика підготовки до бойових польотів має відчутний наліт стагнації й орієнтована на застарілий авіапарк навчально-тренувальних, навчально-бойових і бойових літаків (термін їх експлуатації в середньому нараховує 25-30 років); сама підготовка являє в технологічному плані нормативний алгоритм поступових дій, направлений на прищеплення обов'язкових фахових вмінь і навичок, але не на формування професійно значимих сучасних компетенцій; в дидактиці підготовки домінує психологічний компонент при явній кризі інноваційних педагогічних конструкцій.

Постановка проблеми. Така ситуація пояснюється низкою суттєвих причин, в числі яких – інертність вітчизняної системи вищої військової освіти загалом, радянська освітня спадщина та підхід до підготовки майбутніх військових льотчиків як до методичного «конвеєру». Останній має багатодесятилітню традицію і корені, що простежуються при вивченні еволюції науково-педагогічної думки даної проблеми.

Метою статті є вивчення розвитку проблеми підготовки військових льотчиків до бойових польотів в історико-педагогічному контексті та активація наукового дискурсу навколо неї.

Виклад основного матеріалу. Підготовка військових льотчиків в Російській імперії, до складу якої до 1919 р. входила більшість сучасної української території, розпочалася ще напередодні Першої Світової війни. Авіація тоді активно завойовувала позиції як в цивільній, так і у військовій сферах, а європейські авіатори динамічно прилаштовувались до нових військово-технічних запитів (використання літаків для бомбометання, повітряної розвідки, ураження наземних цілей з повітря тощо).

При цьому, якщо на практичному рівні успіхи були досить відчутні (особливо у французькій і німецькій військово-авіаційних школах), то теоретичний аспект значно відставав. Особливої спеціальної теорії бойових польотів до початку активних військових дій першого світового військового конфлікту в історії людства так і не було створено [1, с. 7]. Науково-педагогічна база цього періоду розвитку військової авіації була представлена індивідуальними розрізненими методиками льотного навчання провідних викладачів-інструкторів, піонерів військової авіації (штабс-капітана Є. В. Рудньова, оформлена і видана окремою брошурою «Пам'ятка льотчика» у 1912 р., штабс-капітана П. М. Нестерова та ін.), які, в переважній більшості, пройшли навчання у Франції. Фахівці відзначають, що їм гостро бракувало єдиної науково-теоретичної основи й дидактичної систематизації [2, с. 234]. Власне з цього часу і доцільно починати відлік запропонованого історико-педагогічного

дискурсу проблеми підготовки військових льотчиків до бойових польотів. Зміст самої підготовки в той час також не був системним та не мав чіткої педагогічної структури: близько 2/3 частин навчального часу відводилося на практику, але в умовах навчальних польотів суттєво бракувало саме підготовки до бойових польотів на землі, теоретична частина складалася в основному з навчання азам керування літаком [3, с. 27].

Період Першої Світової війни (1914–1918 рр.), а точніше пов'язана з нею військова необхідність, стала каталізатором процесів уніфікації і спеціалізації у справі підготовки військових льотчиків: 1915 р. Головним управлінням Генерального штабу була розроблена і затверджена єдина програма підготовки військових льотчиків; відбувався процес її спеціалізації шляхом виділення окремих шкіл з підготовки льотчиків для сухопутного та морського видів авіації. Водночас, вказана необхідність виявилася серйозним гальмом в плані ефективності бойової підготовки льотчиків – перманентна велика потреба у них, зважаючи на суттєві фронтові втрати, позначилася на рівні їх практичного льотного навчання. Його терміни був явно недостатні (від 4 до 8 місяців), а основну практичну підготовку льотчики здобували безпосередньо на фронті, будучи у нерівних умовах з противником; прийоми повітряного бою, що склалися у тодішніх умовах військового часу, та стрільба з кулемета, як основний тактичний засіб ураження противника, не вивчалися [4, с. 189–190].

Однак, період війни став важливою віхою в розвитку науково-педагогічної думки стосовно теорії підготовки військових льотчиків до бойових польотів. По-перше, в середовищі профільних авіаційних фахівців та військового командування, під впливом поразок і втрат в небі, визріла потреба підведення під неї відповідної базової теоретичної основи, яка, проте, не досягла ще рівня комплексного осмислення проблеми як окремого педагогічного конструкту і системи. По-друге, неоціненним виявився накопичений на фронті військово-методичний досвід, що ліг в основу нової військово-льотної теорії

(напр., викладений у теоретичних працях нашого співвітчизника, військового льотчика і повітряного аса Є. М. Крутеня «Повітряний бій», «Настанова льотчику-винишувачу», «Військова авіація у Франції» та інших [5, с. 56–61]), характерними рисами якої були відсутність єдиних сформованих поглядів на терміни, обсяг і послідовність підготовки та домінування уявлення про «вроджені льотні якості». В рамках піднятого нами дискурсу, вище зазначені положення можна інтерпретувати як початок теорії бойових польотів для потреб професійної підготовки військових льотчиків.

Період між двома світовими війнами (1918–1939 рр.) виявився для вказаної теорії неоднозначним і складним. З однієї сторони, в рамках загальної радянської системи підготовки військово-авіаційних фахівців відбулася реорганізація старих авіаційних шкіл у повноцінні ЗВВО з підготовки військових кадрів з «нуля» з модернізацією їх матеріально-технічної бази; здійснена нормативна уніфікація програмної складової підготовки (напр., Курс льотної підготовки шкіл ВПС РСЧА, 1938 р., Курс льотної підготовки військових авіаційних шкіл первинного навчання ВПС Червоної Армії, 1941 р.), що сприяло регламентації єдиних методичних начал. В структурі підготовки помітно зросла виховна складова та психологічний компонент. Саме в 20-х – 30-х рр. ХХ ст. відбулось інституціональне становлення авіаційної психології як окремої спеціальної авіаційної науки, що помітно сприяло підвищенню наукознавчого рівня проблеми [6, с. 61–62]. З іншого боку, з др. пол. 1930-х, з початком хвилі репресій в СРСР, позитивна динаміка в справі вдосконалення підготовки військових льотчиків, в тому числі на рівні розробки науково-педагогічного підґрунтя, суттєво загальмувала.

Таким чином, у міжвоєнний період повноцінний науково-педагогічний розвиток підготовки військових льотчиків до бойових польотів був, по-суті, заблокований, а на практиці проявився переважно в царині нормативно-бюрократичної регламентації та вседозволеності в небі (останньому сприяло відоме сталінське гасло «літати по-чкаловськи»).

Особливості підготовки льотчиків військової авіації в період Другої Світової війни визначалися двома ключовими чинниками: гострою потребою фронту у великій кількості військово-авіаційних кадрів та вдосконаленням військово-авіаційної техніки.

В перші роки війни загальний рівень підготовки радянських військових льотчиків був в цілому низьким внаслідок недостатнього теоретичного навчання, критично малих годин нальоту, неоптимального (надінтенсивного) розпорядку дня курсантів та технічних відмов, що призводило до значних фронтових втрат. Однак, з др. пол. 1943 р. науково-педагогічна думка в цьому питанні суттєво активізувалась: організаційно-методичні проблеми підготовки стали детально розглядатись на різних військово-наукових заходах; при авіаційних школах і училищах запровадили методичні ради для дослідження і впровадження кращих дидактичних методик; при авіаескадрильях регулярно проводили методичні наради; система підготовки у методичному сенсі еволюціонувала від поточно-індивідуального підходу до поточно-групового методу [7, с. 86]. Наслідками подібних заходів стало істотне скорочення фронтових втрат в людських життях і техніці та поступове завоювання радянською авіацією стратегічної переваги в повітрі.

Тож, констатуємо, що саме в роки Другої Світової війни, в рамках розвитку науково-педагогічної думки в області фахової підготовки військових льотчиків, були закладені теоретичні й практичні основи Методики льотної підготовки (МЛН), яку можна вважати першою реальною педагогічною конструкцією підготовки майбутніх військових льотчиків до бойових польотів.

З 1945 р. по 1991 р. МЛН як основний педагогічний інструмент підготовки військових льотчиків продовжує домінувати у профільних військових навчальних закладах. Його, по суті, безальтернативному статусу сприяла стагнація науково-теоретичної думки в рамках військової та професійної галузей педагогіки. Остання була викликана концептуальним акцентом на прикладній методичній частині льотної підготовки за рахунок

конкретно-теоретичної бази. Так, в цей час педагогічне наповнення фахової підготовки військово-авіаційних кадрів значно збагатилося новим арсеналом методично-технічних прийомів і засобів (передусім, тренажерне і комп'ютерне навчання); було систематизована і уточнена загальна теорія МЛН (внаслідок інтеграції галузей авіаційних психології, педагогіки і медицини); сама підготовка стала значно інтенсивнішою і технічно складнішою (під впливом революційного переходу на реактивний тип військових літаків, появою з 1980-х рр. бойових авіаційних комплексів (БАК), загальним науково-технічним ускладненням всієї військово-авіаційної галузі тощо). Водночас, область фахової підготовки військових льотчиків практично не наповнювалась новими педагогічними конструкціями освітнього процесу та інноваційними підходами, внаслідок чого МЛН остаточно закріпилась як єдина прийнята педагогічна форма в цій області. Незважаючи на суттєві теоретичні досягнення 1990–2000-х рр., нові експериментально підтверджені теоретичні моделі різних складових підготовки льотчиків, розроблені в рамках теорії авіаційної психології і педагогіки, появу нової педагогічної галузі – спеціальної авіаційної педагогіки, «становий хребет» навчання бойвим польотам на землі та у повітрі залишився у вигляді МЛН, яка концептуально практично не змінилась з середини ХХ ст. Її інертний запас виявився настільки міцним, що знайшов майже цілковите відображення в рисах підго-

товки військових льотчиків до бойових польотів більшості закладів вищої військової освіти пострадянського простору.

Висновки. Звернення до розвитку піднятої проблеми з історико-педагогічних позицій, як окремого предмету дослідження, здійснено нами вперше в рамках сучасної вітчизняної військової педагогіки та суміжних, близьких за профілем вивчення, наукових дисциплін.

Аналіз даного розвитку дозволяє стверджувати, що педагогічна конструкція підготовки військових льотчиків до бойових польотів пройшла тривалий шлях від розрізнених індивідуальних методик інструкторів пер. пол. ХХ ст., в методичній основі яких домінував принцип «дивись і повторюй», до сформованої під впливом потреб і реалій двох світових військових конфліктів психолого-педагогічної системи «Методики льотного навчання». Остання, поповнившись новими технічними та методичними прийомами і засобами, залишилась на старих концептуальних і методологічних позиціях. Впевнено пододала рубіж ХХ – ХХІ століть і зараз повноцінно використовується в більшості сучасних ЗВВО пострадянського простору.

При цьому, з наукової точки зору дана конструкція явно позбавлена фундаментальної теоретико-педагогічної основи і серйозного інноваційного потенціалу.

Піднятий дискурс доцільно продовжити з метою глибшого пізнання проблем і недоліків сучасних підходів до підготовки військових льотчиків до бойових польотів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Харук А. У истоков украинской военной авиации // Авиация и Время. – 2004. – № 4. – С. 4–15.
2. Заборовський В. В. Підготовка льотних кадрів напередодні й у ході Першої Світової війни / В.В. Заборовський // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. – 2011. – Вип. 3 (29). С. 233–237.
3. Масленников Ю. И. Особенности подготовки летного состава истребительной авиации в боевых условиях. – Калинин: ВККА ПВО. – 1985. – 92 с.
4. Дузь П. Д. История воздухоплавания и авиации в России (июль 1914 г. – октябрь 1917 г.). – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Машиностроение, 1986. – 368 с.
5. Бондаренко В. В. 2013. Герои Первой мировой. – М.: Молодая гвардия, 2013. – 511 с.
6. Карташев А. В. Подготовка летных кадров в СССР в ходе коренного перелома в Великой Отечественной войне / А.В. Карташев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 12 (227). – С. 83–89.

Олейник В. В.

преподаватель французского и испанского языков
кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
Харьковского национального экономического университета
имени Семёна Кузнеця

Тихонов С. Г.

старший преподаватель французского языка
кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
Харьковского национального экономического университета
имени Семёна Кузнеця

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЕЙШИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрен вопрос о межкультурной коммуникации и роли иностранного языка, как в жизни общества, так и в профессиональной деятельности современного специалиста. Проанализирована необходимость межкультурной компетенции, факторы и компоненты межкультурной коммуникации. Предложен междисциплинарный подход как основной подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, междисциплинарный подход, иностранный язык.

У статті розглянуто питання міжкультурної комунікації та ролі іноземної мови, як в житті суспільства, так і в професійній діяльності сучасного фахівця. Проаналізовано необхідність міжкультурної компетенції, фактори і компоненти міжкультурної комунікації. Запропоновано междисциплинарний підхід як основний підхід при навчанні іноземної мови в немовному вузі.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, междисциплинарний підхід, іноземна мова.

The article deals with the issue of intercultural communication and the role of a foreign language, both in the life of society and in the professional activity of a modern specialist. The necessity of intercultural competence, factors and components of intercultural communication are analyzed. An interdisciplinary approach is proposed as the main approach for teaching a foreign language in a non-linguistic university.

Key words: intercultural communication, interdisciplinary approach, foreign language.

Расширение международных связей, включение в мировую цивилизацию привели к возрастанию роли иностранного языка и в жизни общества, и в профессиональной деятельности современного специалиста. Иностранный язык сегодня служит объективным средством не только межличностного, межнационального и международного общения, но является также мощным инструментом, обеспечивающим профессиональный рост.

Качественные преобразования, происходящие в современном обществе, а также расширение экономических, культурных связей и гуманитарного сотрудничества требуют

непрерывного совершенствования подготовки специалистов.

Подрастающее поколение, отвечая на общемировые вызовы, также стремится получить достойное образование и готово к ответственной серьезной работе по повышению своих знаний. Это даст все основания считать, что в курсе преподавания иностранных языков лингвистическая, культурная и педагогическая составляющие должны рассматриваться в междисциплинарном контексте.

Очевидна необходимость межкультурной компетенции, а именно: такой способности общения с носителями других культур,

которая обеспечивает единое для всех участников профессионального взаимодействия понимание происходящего, его причин и последствий; это единое понимание принято называть позитивным результатом межкультурного общения. [2, с. 352]

Речь идет не только о традиционных лингвистических компонентах межкультурной коммуникации (лингвистическая, социолингвистическая, стратегическая компетенция дискурса), но и о факторах, которые также являются неотъемлемыми культурными компонентами: исторические, образовательные, поведенческие, демографические, религиозные и этнические. Важную роль для формирования планетарной, общечеловеческой культуры, объединяющей все многообразие и многоликость мира, играют также экономические и политические процессы, уровень развития наук, промышленное и информационное взаимодействие на окружающую среду и человека. Даже если специалист владеет иностранным языком на достаточно высоком уровне и активно использует его в своей деятельности, то мысль его порождается и структурируется на основе родной культуры, его представлений о жизнеустройстве и его профессиональной принадлежности. Общение специалиста в международной среде предполагает формирование межкультурной компетенции на основе иностранного языка. Только в этом случае оно может быть продуктивным.

Язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям мировой культуры. Язык всегда был способом открытия уникальности и своеобразия, как собственной культуры, так и достижений представителей других культур. [3, с. 15]

Объединение лингвистической, профессиональной, компьютерной и культуролингвистической направленности обучения студентов, как в аудитории, так и при самостоятельной подготовке в вузе является важнейшим условием обучения иностранному языку в рамках междисциплинарного подхода.

Специалист должен быть широко эрудирован, владеть умениями и навыками в освоении будущей профессии, современными

информационными технологиями добывания новой информации и возможностью ее обмена в профессиональной сфере, как на родном, так и на иностранном языке.

Особую значимость приобретает иноязычная подготовка студентов высшей квалификации, целью которой становится формирование у них способности функционировать в качестве субъектов международного образовательного пространства. Будущие специалисты должны быть способны осуществлять межкультурную коммуникацию в своей профессиональной и научной деятельности. Важнейшей целью обучения иностранному языку является приобретение и дальнейшее развитие профессиональной языковой компетенции, которая формируется из знаний языковых реалий, развивающих умения и навыки. Они необходимы для результативного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности.

Междисциплинарный подход представляет собой высшую форму интегративной тенденции в науке, способствует возникновению комплексных наук, объединяющих проблемы из разных традиционных наук, создает новый тип границ в пространстве научных проблем. Применение междисциплинарного подхода способствует упорядоченности и организованности знаний в самых разных областях науки [5, с. 76].

Одной из таких комплексных наук является лингвострановедение, целью которого является приобщение обучающихся не только к новому способу речевого общения (владению иностранным языком), но и к культуре и истории народа, которому принадлежит изучаемый язык. Невозможно полностью овладеть иностранным языком, не ознакомившись с культурой страны изучаемого языка, с особенностями мышления говорящих на языке. Необходимо постигать не только иностранный язык, но и менталитет людей, чтобы носители языка не были психологически чужими для тех, для кого этот язык является иностранным [6, с. 269].

Познание культуры страны изучаемого языка помогает глубже понять и осмыслить свою родную культуру и вместе с тем спо-

способствует не только накоплению сведений о стране, но и познанию людей, их образа мыслей, поведения, отношения к общечеловеческим ценностям. Иностранный язык как учебный предмет формирует у студентов целостную картину мира, которая является одновременно языковой и социокультурной.

Язык является инструментом общения в диалоге культур. Учебный предмет «иностранный язык» способствует коммуникативному и социокультурному развитию студентов. Уровень этого развития зависит от качества реализации лингвострановедческого подхода в обучении языку и знания иноязычной культуры: истории, литературы, архитектуры, нравов и быта, образа жизни представителей страны изучаемого языка. Сравнение достижений культуры страны изучаемого языка с культурными ценностями своей страны способствует формированию общей культуры студента, расширяет его кругозор, стимулирует его познавательные и интеллектуальные процессы. Социокультурные знания помогают адаптироваться в иноязычной среде и понять каноны поведения. Они необходимы для ориентированного обучения иностранному языку (с учетом профессиональной специализации) студентов.

Другим важным аспектом преподавания иностранного языка и учета межпредметных связей является профессиональная лингводидактика, которая призвана изучать методологические проблемы ориентированного обучения языку, так как эта отрасль педагогической науки обосновывает содержание обучения специалистов. Задачей этой отрасли науки является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста [4, с. 144]

Лингводидактика является самостоятельной наукой, включающей теоретическую и практическую методику обучения иностранным языкам. Ее главная задача – разработка методологии обучения иностранному языку. Таким образом, ориентированное на будущую профессиональную деятельность обучение языку состоит в практическом применении профессиональной лингводидактики. В процессе обучения в сфере

профессиональной коммуникации учитываются разнообразные аспекты: дидактика (обучение); лингвистика (язык); теория коммуникаций (межкультурное, деловое и профессиональное обучение); основной предмет специальности (расширение знаний о нем средствами иностранного языка; менеджмент; маркетинг; информатика и др.)

Непосредственным объектом профессиональной лингводидактики является обучение иностранному языку для его использования в профессиональных целях. Принципы обучения подразделяются на:

- Педагогические, а именно: гуманизация, интернализация, демократизация;
- Дидактические: системность, многоуровневость, преемственность, информатизация и компьютеризация;
- Психологические: дифференциация, индивидуально-личностный подход;
- Лингвопрофессиональные: селективность, опережающая специализация, функциональность.

Важную роль играет принцип функциональности, который обеспечивает способность будущего специалиста выполнять свои функциональные обязанности за счет отбора только необходимого языкового материала для осуществления речевых актов профессиональной коммуникации. В профессиональном обучении происходит наиболее четкое приближение процесса обучения к деятельности человека, что подтверждает необходимость обучения языку с учетом конкретной профессии. Этого можно добиться, создавая модели ситуаций общения, которые могут служить формированием навыков профессионального иноязычного общения.

Интересен принцип «интернационализации» языкового образования, ориентации на зарубежный опыт, изучение которого позволяет утверждать, что процесс обучения иностранным языкам является актуальным предметом исследования не только в отдельных государствах, но и на международном уровне. В последнее время стало очень популярным использование учебников, подготовленных специалистами страны изучаемого языка.

Достигнутый в результате применения этого принципа уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволяет студентам участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

Принцип селективности в обучении языку для профессиональных целей означает, что его изучение проводится не вообще, а строится применительно к требованиям будущей профессии, личности специалиста, который стремится получить знания в области языка, но и средствами иностранного языка получить новые профессиональные знания. Селективное обучение готовит выпускников к новым креативным видам деятельности, обеспечивает междисциплинарную организацию. Навыки селективности позволяют отобрать методы профессионального образования, необходимые для индивидуального продвижения личности специалиста в профессии.

Принцип интегративности способствует созданию языковой личности специалиста, у которого формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции происходит на основе взаимопроникновения и взаимодополнения лингвистических и коммуникативных навыков с профессиональными навыками.

Но междисциплинарный подход – явление многогранное. Можно выделить два основных направления практической реализации междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку: текстовое и аудиторное. Одним из основных направлений в обучении языку является текстологическое направление: анализ научного дискурса, направленного на научный потенциал предмета основной специальности. Второй составляющей этого направления можно назвать реферирование и аннотирование текстов, и реферативный перевод. В практике специалистов различных профессий приходится кратко излагать устно и письменно на родном языке информацию из иноязычных источников. Кроме того, при публикациях научных статей в сборниках и журналах бывает необходимо делать реферативное изложение на иностранных языках.

Во время обучения в вузе необходимо научить студентов умению работать с литературой по специальности из иностранных источников, реферировать и составлять обзоры научных статей. Иногда необходимо сделать краткое изложение научной информации, содержащейся в статьях, книгах, веб-сайтах. Этот научный материал позже может быть использован студентом для профессиональной подготовки. Таким образом, реферировав текст, студент решает многосторонние задачи: он совершенствует свои знания в области иностранного языка и вырабатывает умение выбирать из текста главное и глубже постигать вопросы изучаемого предмета [5, с. 80].

Интересной формой деятельности для совершенствования языковых навыков у студентов продвинутого уровня может быть реферирование литературы с родного языка на иностранный. Поскольку в современном профессиональном мире к специалисту, если он хочет занять достойное место в профессии, предъявляются высокие требования (быть эрудированным, владеть современными информационными технологиями, быть творческой личностью), то он должен иметь навыки обработки научной информации, уметь работать с литературой на разных языках. Работа с иноязычной информацией по специальности будет способствовать углублению знаний по основному предмету. Составление реферата на иностранном языке в будущем поможет студенту при подготовке к выступлению перед иностранной аудиторией, общению с иностранными коллегами, грамотному написанию резюме и прохождению собеседования при устройстве на престижную работу. Умение грамотно и кратко излагать информацию при сохранении наиболее важных сведений является основной целью данного вида перевода. Реферативный перевод все активнее применяется студентами при подготовке к выступлению на конференциях, при защите дипломных работ, потому что в неязыковых вузах из-за недостатка учебного времени обучение студентов полнотекстовому переводу, к сожалению, не представляется возможным. Следует отметить, что реферативный перевод является одним из наиболее востребованных видов иноязычной деятельности в современной науке.

Для факультетов права, економіки, державного управління важним являється ознайомлення студентів з функціональними стилями.

Вибір тематики текстового матеріала бажано погоджувати зі студентами, що дозволить прийняти до уваги їх навчальні потреби, а також особливості кожного навчального. Це також буде сприяти розвитку самостійності, творчої активності та особистої відповідальності студента за результати навчання. [5, с. 81]

Реферирование являється видом внеаудиторної, самостійної роботи студентів, а діяльність викладача іноземної мови передбачає організацію та проведення аудиторного заняття.

При організації свідомої та мотивованої роботи на заняттях по іноземній мові необхідно будувати навчальний процес таким чином, щоб навчальні бачили, де і як вони можуть застосувати отримані знання в подальшому навчанні, в подальшій професійній діяльності, в житті в цілому.

Робота з ресурсами Internet дозволяє студентам використовувати активні методи пошуку інформації. Нові технології реально впливають на формування нового змісту процесу освіти, на організаційні форми та методи навчання. Нові пошукові системи дозволяють підвищити ефективність роботи користувача з електронними архівами Internet. В цілях формування комунікативних умінь слід проводити практичні заняття або формувати домашні завдання з приме-

ненням глобальної мережі, що максимально наближає діяльність студента до діяльності фахівця в умовах реальної професії.

При навчанні іноземній мові фахівців необхідно формувати професійно-комунікативну компетенцію студента, професійні якості, мислення засобами іноземної мови, якщо в тому виникає потреба.

Значення орієнтованого навчання іноземній мові заключається в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами, що сприяє підвищенню рівня професійних знань.

Міжкультурна компетенція грає велику роль в іноземній професійній комунікації, являючись цілісним комплексом базових знань про національну ментальність та ціннісні орієнтири країни вивчаєної мови.

Навчання міжкультурної компетенції на основі ситуативного підходу в умовах іноземній професійній комунікації дозволяє орієнтувати систему навчання іноземній мові на вивчення тих складових іншої національної культури, які реально забезпечать ефективну комунікацію та якісне оволодіння професією, а також допоможуть уникнути міжкультурного непорозуміння та бар'єра.

Багаточисленні наукові дослідження підтверджують, що розуміння та усвідомлення міжкультурного різноманіття, розвиток навичок комунікації з урахуванням міждисциплінарного підходу в мультикультурній середі представляють собою найважливіші цілі навчання іноземною мовою [7, с. 32].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Витт Н.В., Каспарова М.Т. К вопросу о качествах преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1974. Вып. 9. – С. 70–76
2. Елизарова Т.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: Изд-во «Союз», 2001. – С. 340–352
3. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. – 1994 – №8. – С. 30–32
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Курс устного перевода. Французский язык. – М., «Московский лицей», 1998. – С. 140–144
5. Попова Н.В., Степанова М.М. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре // Материалы второй международной научной конференции «Актуальные проблемы науки и образования». – Ставрополь. Сав Кав ГТБ, 2010. – С. 76–81
6. Тер-Минасова С.Т. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2010. – С. 263–269
7. Merryfield M.M. Climbing Walls: Attempting Critical Pedagogy as a 21 st Century Preservice Teacher // Language Arts. – 2008– Vol. 88. – № 4. – С. 32–37.

Пишняк Т. А.
студентка IV курсу
педагогічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука

РОБОТА ПСИХОЛОГА З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто питання дослідження особливостей роботи психолога з профілактики наркотичної залежності учнів старшої школи. Розглянуто визначення основних понять у сфері наркотичної залежності. Проаналізовано методологію роботи психолога з особами з наркотичною залежністю.

Ключові слова: учні старшої школи, профілактика наркотичної залежності, наркотична залежність.

В статье рассмотрены вопросы исследования особенностей работы психолога по профилактике наркотической зависимости учащихся старших классов. Рассмотрены определения основных понятий в сфере наркотической зависимости. Проанализированы методологию работы психолога с лицами с наркотической зависимостью.

Ключевые слова: ученики старших классов, профилактика наркотической зависимости, наркотическая зависимость.

The article considers the study of the peculiarities of the work of a psychologist in the prevention of drug addiction of high school students. The definition of basic concepts in the field of drug addiction is considered. The methodology of the psychologist's work with people with drug addiction is analyzed.

Key words: high school students, drug addiction prevention, drug addiction.

Актуальність статті. На сьогодні, спостерігається виразна тенденція до погіршення стану здоров'я населення України, а також учнів старшої школи. Кількість підлітків, які починають палити, вживати алкоголь, наркотичні речовини неухильно збільшується.

Важливу роль у попередженні масового поширення наркотичної залежності в суспільстві належить педагогічній та психологічній науці, яка повинна перейти від констатації фактів про катастрофічність стану з даної проблеми до вивчення сутності проблеми формування залежної поведінки серед молоді, аналізу причин і мотивів залучення школярів до наркотиків. Найбільшої уваги у подоланні наркотичної залежності належить приділяти ранній профілактиці формування залежної поведінки учнів.

Постановка проблеми. В сучасному світі великого значення набуває боротьба з наркоманією, а особливо, дитячою, адже вона наносить непоправної шкоди здоров'ю, призводить до деградації особистості, згубно впливає на виховання дітей та їх майбутнє, наносить надзвичайну матеріальну і моральну шкоду суспільству.

Тому актуальним стало обґрунтування теорії і практики роботи психолога із учнями старшої школи до профілактики вживання наркотичних речовин та виявлення оптимальних організаційно-педагогічних умов такої роботи.

Постановка завдання:

1. Визначення основних понять у сфері наркотичної залежності.

2. Аналіз методології роботи психолога з учнями старшої школи з профілактики наркотичною залежністю.

Виклад основного матеріалу. Наркоманія – це захворювання, яке виникає внаслідок вживання специфічних препаратів. Воно характеризується нездатністю стриматись від споживання постійно зростаючої кількості наркотиків. При цьому виникає стійка фізична та психічна залежність від них, що проявляється ураженнями внутрішніх органів, розладами психіки та розвитком абстинентного синдрому, так званої «ломки» у наркоманів.

Термін «наркотик» містить у собі три «критерії»: медичний, юридичний і

соціальний (але подібне розуміння прийняте не у всіх країнах).

Відповідно до медичного критерію наркотики – речовини, які в силу свого хімічного складу спроможні специфічно діяти на центральну нервову систему (стимулююча, ейфоруєча, галюциногенна, седативна дія), що і є причиною їхнього немедичного застосування.

Фактори ризику наркотизації підлітків можна визначити за 5-ма рівнями: особистість, сім'я, однолітки, школа, суспільство (Таблиця 1):

Ранніми ознаками вживання наркотиків, незалежно від виду наркотичної речовини, можуть бути наступні зміни у поведінці, характері та фізіології підлітків:

- безпідставне зникнення дитини з дому на досить тривалий час;
- різкі зміни у поведінці (необгрунтована агресивність, замкнутість, зміна кола друзів, неохайність), що не були властивими раніше;
- поява відчуженості та брехливості;
- зникнення цінних речей та грошей з дому, крадіжки, виникнення у дитини боргів;
- байдуже ставлення до навчання, до праці, колишніх захоплень, пропуск занять у школі;
- наявність у підлітків шприців, голок, гумових жгутів, наркотичних речовин;

– поява в лексиці підлітків нових жаргонних слів;

– розлади сну (безсоння або надзвичайно тривалий сон вдень, важке пробудження та інші симптоми);

– розлади апетиту (різке підвищення апетиту або його відсутність, вживання значної кількості солодощів, поява нестерпної спраги та ін.);

– коливання розміру зіниць (зіниці різко розширені або досить звужені), колір шкіри блідий чи сіруватий.

З психолого-педагогічного погляду, всі фактори наркоманії поділяються на фактори довкілля – соціальні та фактори особистості – психологічні. Відповідно до цього в питаннях профілактики наркотичної залежності виокремлюються також два основні напрями:

1) робота з середовищем перебування особистості (виділення соціальних факторів ризику);

2) робота з особистістю, яка навчається: виховання та розвиток стійкості до несприятливих соціально-психологічних факторів і дій.

Всі спроби профілактики наркоманії серед молоді будуть малоефективні без аналізу центрального компонента наркоманії –

Таблиця 1

Фактори ризику наркотизації підлітків

Рівень	Фактор
Особистість	Біологічні фактори: ступінь початкової толерантності (стійкості); спадковість; стан здоров'я (як показує клінічний досвід, підлітки та молоді з ослабленим здоров'ям та імунітетом, а також із психосоматичними відхиленнями, набагато легше піддаються наркотизації, і у них швидше формується залежність. Психологічні фактори: тип акцентуації особистості; підлітковий вік; низька самооцінка; емоційна незрілість; розгальмування, низький рівень самоконтролю; низька стресостійкість; привабливість можливих відчуттів і переживань при вживанні наркотику.
Сім'я	Фактори ризику: вживання алкоголю і наркотиків батьками, членами сім'ї; соціальна ізольованість сім'ї; незадовільні житлові умови; безробіття батьків, бідність; конфлікти в сім'ї, жорстоке ставлення до дітей; невміння і непослідовність у вихованні дитини; часті зміни місця проживання.
Однолітки	Фактори ризику: приклад негативної поведінки друзів і однолітків; більший авторитет друзів, ніж батьків.
Школа	Фактори ризику: погана успішність та утиски зі сторони вчителів і однокласників, шкільна дезадаптація; виникнення стресових ситуацій у школі; низький рівень шкільної безпеки.
Суспільство	Фактори ризику: економічне та соціальне неблагополуччя, бідність; низька ступінь безпеки у суспільстві, високий рівень злочинності; доступність алкоголю та наркотиків; реклама, популяризація ПАР; позитивне ставлення оточення до алкоголю та наркотиків; протиріччя і неузгодженість в законодавстві.

психічної залежності. Відтак наркоманія – це тотальне руйнування особистості, яке торкається всіх сторін внутрішнього світу особистості, взаємостосунків з іншими людьми та способів існування й супроводжується ускладненням фізичного здоров'я.

Наркотизація розглядається як неуспішна спроба психологічного захисту особистості в негативних ситуаціях, усунення внутрішніх дисгармоній шляхом вживання наркотичних речовин.

Психологічні аспекти профілактики наркотизації учнів старшої школи полягають передусім у виявленні їх психологічної готовності до вживання наркотичних речовин, тобто таких психологічних особливостей, які є свого роду «слабкою ланкою» в процесі соціалізації особистості.

Антинаркотична профілактична робота в молодіжному середовищі полягає у необхідності поширення позитивного життєвого досвіду підлітків та молоді, їхніх батьків, соціальних працівників та вчителів у запобіганні зловживанню наркотиками шляхом зосередження основної уваги на опрацюванні життєвих ситуацій, пов'язаних зі зловживанням наркотиками та передбачає роботу рівних серед рівних у малих групах, у доброзичливій атмосфері та шляхом моделювання життєвих ситуацій з урахуванням та використанням негативного і позитивного життєвого досвіду учасників, спільного творчого пошуку найбільш ефективних та життєздатних (практичних) варіантів вирішення життєвих проблем. У такому процесі спільної діяльності народжується новий, найефективніший для даного регіону та спільноти життєвий досвід, який потім поширюється лідерами серед рівних за методикою «снігової кулі».

Таким чином, методика опрацювання життєвих ситуацій об'єднує навколо себе комплекс споріднених методик: «рівний-рівному», «снігова куля», «мозковий штурм», «рольове моделювання» тощо і передбачає розповсюдження не стільки нової корисної інформації (хоча це також має місце під час групової роботи), скільки ефективних моделей поведінки, які у практичному втіленні утворюють ядро позитивного життєвого досвіду. Методика надає і спонукає до творчого розвитку профілактичної

діяльності та поширення життєвого досвіду учасників, насамперед за рахунок опрацювання різних варіантів різноманітних ситуацій, які повсякчас надає нам саме життя. Акцент робиться саме на типових ситуаціях, ведучі та учасники можуть на власний розсуд розробити та опрацювати ситуації, які вони вважають найбільш актуальними для їхньої місцевості, середовища, вікової чи соціальної групи.

Під час проведення профілактичних уроків вчитель застосовує інтерактивні методи засвоєння матеріалу, а саме:

- 1) тематичні вправи та ігри;
- 2) аналіз життєвих ситуацій;
- 3) метод «мозкового штурму»;
- 4) дискусія в малих та великих групах;
- 5) метод «рольова гра»;
- 6) виконання завдань у групах;
- 7) конкурсні завдання;
- 8) метод «зворотного зв'язку».

Також під час уроку застосовуються традиційні методи навчання, такі як мікролекція, індивідуальна письмова робота в зошиті, повторення та коментарі (роз'яснення, підсумок) вчителя.

Висновки. Таким чином, наркоманія – це тотальне руйнування особистості, яке торкається всіх сторін внутрішнього світу особистості, взаємостосунків з іншими людьми та способів існування й супроводжується ускладненням фізичного здоров'я.

Всі спроби профілактики наркоманії серед молоді будуть малоефективні без аналізу центрального компонента наркоманії – психічної залежності. Відтак наркоманія – це тотальне руйнування особистості, яке торкається всіх сторін внутрішнього світу особистості, взаємостосунків з іншими людьми та способів існування й супроводжується ускладненням фізичного здоров'я.

Психологічні аспекти профілактики наркотизації учнів старшої школи полягають передусім у виявленні їх психологічної готовності до вживання наркотичних речовин, тобто таких психологічних особливостей, які є свого роду «слабкою ланкою» в процесі соціалізації особистості.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Адміністративно-правова протидія Національною поліцією незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів : монографія / Є. Ю. Бараш, Г. В. Шевчук, Є. А. Тараніч, О. М. Стрільців. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2018. 133 с.
2. Гусак П. М., Мартинюк Т. А., Сидорук І. І. Профілактика вживання психоактивних речовин підлітками : монографія. Луцьк : Вежа Друк, 2013. 484 с.
3. Жарікова С. Особливості ставлення підлітків до здорового способу життя // Освіта регіону. 2013. № 2. С. 216–221.
4. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України. Буклет № 5 : Куріння, алкоголь та наркотики. К. : ДУ «Український інститут соціальних досліджень МОЗ України», 2007. 12 с.
5. Лінський І. В., Мінко О. І. Основні проблеми пов'язані з поширенням алкогольної залежності та наркоманії в Україні та шляхи їх розв'язання // Український вісник психоневрології. 2005. Т. 13, Вип. 4. С. 8–10.
6. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. В. Тютюнник ; керівник роботи Г. Я. Майборода ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Черкаси, 2010. – 22 с.

BRAIN AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The aim of the article is to study the influence of foreign languages on the cognitive functions of the brain. The human brain is an incredibly complex system in which many different processes are constantly taking place. One of them is building new neural connections. Learning a new language, memorizing unfamiliar words is a great platform for harmonious "dates" of neurons.

In addition, scientists have proven that the human brain grows with learning! The hippocampus and some parts of the cerebral cortex increase in volume.

Studies have been conducted that compared the effects on the brain of learning foreign languages (in particular Hindi and Arabic) and teaching medical sciences. It turned out that new language knowledge is more valuable for the development of the brain. The effectiveness of the research is proved by the results of MRI of the subjects.

Analysis of research data shows that people who speak a foreign language are better at performing tasks that require intellectual abilities (the ability to correctly prioritize, distinguish between secondary tasks, solve several tasks at the same time, etc.). In addition, learning an additional language has a beneficial effect on the mental abilities of older people, since the brain is stimulated to be more active, which slows down the aging process of the brain. The research results will further help in determining the relationship between the ability to learn foreign languages and the individual characteristics of the structure of the human brain.

Key words: cognitive function, neurons, hippocampus, dementia, neural connections.

Метою статті є дослідження впливу іноземних мов на когнітивні функції головного мозку.

Мозок людини – неймовірно складна система, в якій постійно відбувається безліч різноманітних процесів. Один з них – це побудова нових нейронних зв'язків. Вивчення нової мови, запам'ятовування незнайомих слів – це чудовий майданчик для гармонійних «побачень» нейронів.

Крім того вчені довели, що при навчанні людський мозок росте! В обсязі збільшуються гіпокамп і деякі частини кори великих півкуль.

Проводилися дослідження, в ході яких порівнювали вплив на головний мозок вивчення іноземних мов (зокрема, хінді і арабської) і навчання медичних наук. Виявилось, що нові мовні знання для розвитку мозку цінніше. Ефективність досліджень доводять результати МРТ випробовуваних.

Аналіз даних досліджень показує, що люди, які володіють іноземною мовою, краще виконують завдання, які вимагають інтелектуальних здібностей (уміння правильно розставляти пріоритети, розрізняти другорядні завдання, вирішувати одночасно кілька завдань і т.п.). Крім цього, вивчення додаткової мови сприятливо позначається на розумових здібностях людей у віці, оскільки відбувається стимуляція мозку для більш активної діяльності, що гальмує процеси старіння мозку. Результати досліджень в подальшому допоможуть у визначенні взаємозв'язку між здатністю до вивчення іноземних мов і індивідуальними особливостями будови мозку людини.

Ключові слова: когнітивна функція, нейрони, гіпокамп, деменція, нервові зв'язки.

Целью статьи является исследование влияния иностранных языков на когнитивные функции головного мозга.

Мозг человека – невероятно сложная система, в которой постоянно происходит множество различных процессов. Один из них – это построение новых нейронных связей. Изучение нового языка, запоминания незнакомых слов – это идеальная площадка для гармоничных «свиданий» нейронов.

Кроме того ученые доказали, что при обучении человеческий мозг растет! В объеме увеличиваются гиппокамп и некоторые части кори больших полушарий.

Проводились исследования, в ходе которых сравнивали влияние на головной мозг изучения иностранных языков (в частности, хинди и арабского) и обучения медицинских наук. Оказалось, что новые языковые знания для развития мозга ценнее. Эффективность исследований доказывают результаты МРТ испытуемых.

Анализ данных исследований показывает, что люди, которые владеют иностранным языком, лучше выполняют задания, которые требуют интеллектуальных способностей (умение правильно расставлять приоритеты, различать второстепенные задачи, решать одновременно несколько задач и т.п.). Кроме этого, изучение дополнительного языка благоприятно сказывается на умственных способностях людей в возрасте, поскольку происходит стимуляция мозга для более активной деятельности, тормозит процессы старения мозга. Результаты исследований в дальнейшем помогут в определении взаимосвязи между способностью к изучению иностранных языков и индивидуальными особенностями строения мозга человека.

Ключевые слова: когнитивная функция, нейроны, гиппокамп, деменция, нервные связи.

Our brain is an absolutely amazing and so complex thing that even despite the fact that this very brain was able to develop artificial neural networks that have already learned to see cats in any photographs, recognize objects, write music and even pictures, knowledge about the brain itself and his work remains very limited. Currently, large projects have been created for the study (The Human Brain Project) and computer modeling of the brain (The Blue Brain Project) in order to combine all existing information, obtain new data, design new means and methods of study, and create the most complete brain model. The work on these projects is now underway, and there are already really impressive results, but sometimes it seems that a person will have time to colonize Mars, but he will not fully reveal all the mechanisms of the brain in his head.

Nevertheless, this is a movement from more ignorance to less, and it takes your breath away from the possibilities that open up with each new step and new portion of knowledge.

The brain is our best enemy and worst friend.

On the one hand, it has a forgetting mechanism that helps us make room for new information and experience traumatic events, but on the other hand, we consciously cannot directly influence what exactly needs to be forgotten.

On the one hand, the brain constantly updates information about the surrounding reality for us so that we can navigate the world, but on the other hand, this model is not reality, but only the brain's perception of this reality (map), and if something in the information received does not correspond to his expectations or something went wrong, then he can also this information without our knowledge and consent just ignore. Or add a little from yourself (see people with a split brain, split-brain). And if there are any disturbances or problems in the system, then we begin to feel what is objectively not there (phantom pains) or ignore what is objectively present (see one-sided spatial ignorance). But despite all the tricks that the brain can throw out, it is what we consider ourselves, our personality. Therefore, it is vital to keep your brain active, keep learning and develop it even after you have already received your (long-awaited) certificate or diploma and planted a tree / built a house / gave birth to a son. You

should always learn. You can enjoy the learning process, even if up to this point you thought that you did not have sufficient ability to learn languages pleasantly.

However, why learn the second (third, fourth) language if only one native language and a set of 10-15 gestures are enough for explanations? Why to learn a foreign language if you don't like traveling or don't need to communicate with foreigners?

Here's why: every additional language that a person learns contributes to the development and maintenance of the brain in a healthy state at any age and allows it to remain plastic longer. Recent research shows that being able to speak multiple languages can help delay the onset of signs of Alzheimer's by several years: Alzheimer's is the most common cause of dementia. Thanks to neuroplasticity, our brains today are not like our brains of yesterday: neural connections are constantly changing, optimized, strengthened or destroyed, and so on throughout our lives. Everyday. Also, thanks to this property, the brain can be reconstructed after all sorts of damage (for example, strokes), and in some cases, if the affected area cannot be restored, any skills (most often motor skills) can be moved to intact areas when re-mastered. What's more, there is scientific evidence that even with aphasia – impairments in areas related to comprehension (receptive aphasia) or speech creation (expressive aphasia) – bilinguals recover faster than people who speak only one language. The most amazing thing is that there are cases when aphasia affected the native language, but at the same time, speech skills were preserved in the foreign language that the person was learning.

There are also studies that show that the brain of a person who learns a second language as a foreign one changes: the amount of gray matter increases (responsible for cognitive skills, sensory perception, emotions, for our humanity) and the integrity of the white matter (connects the hemispheres and is responsible for the speed of nervous reactions), and such changes are observed in children, young people and the elderly.

That is, the reason to start late is just an excuse. Learning a new language is a great (and enjoyable) opportunity to get your brain to work harder. Our

entire existence has a certain biological purpose, and any action that we perform also has a purpose (even if it is hidden from us in the subconscious), therefore, before starting to study anything new, you need to imagine why this is being done. Just learning a language (for a reason because everyone knows) is unproductive, since there is no personal interest and motivation that can move mountains. And after a short time there is a non-illusory probability of abandoning what you started and falling into procrastination.

Goals can be big or small, very personal and human. You can learn a language to get a better paying job (instrumental motivation). You can learn the language in order to read books in the original; because of the desire to get new cultural experience and share the culture of their people (integration motivation). You can learn a less common language in order to communicate with friends in a large crowd and remain incomprehensible to outsiders.

If we are talking about learning a language, nothing helps thinking to develop and be flexible enough in order to subsequently master any system. New programming language, new technology, new knowledge of the world. And it is the ability to master several systems at the same time that allows people to discover something new – a new product, business, technology. Because most often it is the result when you have guessed to apply ideas from another system or area to one area of knowledge.

William Levelt, director of the Max Planck Institute for Psycholinguistics, Netherlands, identified three systems that are involved in the process of memorizing and using words in daily speech: lexical, syntactic and phonetic.

The first, the lexical system, is activated when we just want to say something; it is responsible for meanings, definitions, not words, but their meanings. Therefore, when we want to find a word, we first know, we directly feel its meaning with other senses. We have activated the meaning and will continue to search for a suitable word for it.

The syntactic system applies the syntactic rules of the speaker's language (conjugation of verbs, cases, gender) to the meaning. It is this center that is responsible for the well-known phenomenon – "on the tip of the tongue", when

we are almost ready to utter a word, but it has not yet been fully caught. At this point, we already know the meaning and the syntactic system has included word selection, suggesting word forms of the language used. At this moment, the usual grammatical constructions surfaced and words compete to be chosen.

And finally, the third center – the phonetic system – is the application of sounds to meaning. When it turns on – voila – we say the word. This helps to understand the situation that sometimes, when we forget a word, we try to remember the sound – "a word on s", "a hissing word", we sort out the sounds and remember the word.

That is, we have three filing cabinets: meanings and associated sounds and rules of the native language. All three filing cabinets are interconnected.

Now it becomes clearer why it is so difficult to know a foreign language as a mother tongue? Language is not just a unit of a word; all its parts (meaning, form, sound) are stored in different parts of the brain. Every time you learn a foreign language, you actually learn 3 different systems or languages.

This also explains why some one-sided approaches to language learning – either only from speaking, or only from grammar – do not work.

Levelt also believes that we do not lose the ability and speed of memorizing languages with age, just the number of associations and cards in our three systems increases, and therefore it takes much more time to process the available information.

This idea is confirmed by experiments with "bilinguals", people who are equally fluent in several languages at the native level. Their processing speed for one word is usually slower than that of people fluent in only one language. But since speed, in this case, is a relative concept – we are able to completely form 2-3 words out of 10-15 syllables per second in total and, on average, it takes us 71 thousandths of a second to find a word to denote some meaning for the usual human perceptual bilinguals do not think slower. Now you understand how learning a foreign language radically changes your brain and why it is so difficult.

REFERENCES:

1. Alybina A.T. Peculiarities of mnemonic activity of students of a language university and learning ability of a foreign language: Abstract M., 1977. – 23 p.
2. Artemov V.A. Psychology of teaching foreign languages. M., 1969.-317 p.
3. Balonov L.Ya., Deglin V.L. Hearing and speech of the dominant and non-dominant hemispheres. L., 1976. – 218s.
4. Benediktov B.A. Psychology of mastering a foreign language. Minsk: Vysh. shk., 1974. – 335 p.

Поберецька В. В.

аспірант

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України,

викладач філологічних дисциплін

Барського гуманітарно-педагогічного коледжу

імені Михайла Грушевського

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У статті представлено результати впровадження педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів. Доведено, що реалізація розробленої моделі та визначених педагогічних умов сприяє розвитку мотивації, педагогічного мислення студентів, їхніх здібностей; формуванню системи знань, педагогічних умінь та навичок для здійснення інтегрованого навчання в практичній роботі з учнями, освоєнню методів і прийомів педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, модель, педагогічний коледж, майбутні вчителі, підготовка, інтегроване навчання, початкова освіта.

В статті представлені результати впровадження педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх учителів начального образования в педагогических колледжах к интегрированному обучению учащихся. Доказано, что реализация разработанной модели и определенных педагогических условий способствует развитию мотивации, педагогического мышления студентов, их способностей; формированию системы знаний, педагогических умений и навыков для осуществления интегрированного обучения в практической работе с учениками, освоению методов и приемов педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, модель, педагогический колледж, будущие учителя, подготовка, интегрированное обучение, начальное образование.

The article presents the results of the introduction of pedagogical conditions and models of preparation of future primary school teachers in pedagogical colleges for integrated student learning. It is proved that the implementation of the developed model and certain pedagogical conditions promotes the development of motivation, pedagogical thinking of students, their abilities; formation of a system of knowledge, pedagogical skills and abilities for the implementation of integrated learning in practical work with students, the development of methods and techniques of pedagogical activity.

Key words: pedagogical conditions, model, pedagogical college, future teachers, preparation, integrated learning, primary education.

Актуальність статті. Впровадження в початкову освіту великої кількості інтегрованих програм вимагає від вчителя принципово іншого рівня його підготовки, що дозволяє йому вільно орієнтуватися в нових умовах, в повній мірі використовувати можливості інтегрованого навчання, адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства. Сучасні умови освіти у педагогічних коледжах не вирішують в належній мірі проблеми поетапного навчання майбутніх

вчителів початкової освіти професійним діям, без чого неможливо сформувати творчо працюючого педагога, готового до реалізації інтегрованого навчання.

Постановка проблеми. Результати констатувального етапу експерименту зумовили необхідність розробки педагогічних умов та моделі, спрямованих на подолання виявлених недоліків у готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів та підвищення ефективності формування цієї готовності в педагогічних коледжах.

Метою статті є представлення результатів формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, обґрунтування ефективності впровадження педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів.

Виклад основного матеріалу. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів досліджували І. Драч [1], О. Григорович, Н. Пахальчук [2], Н. Руденко [3], С. Скворцова [4], І. Большакова [5] та ін. та ін. У дослідженнях цих авторів стверджується, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи забезпечується системою організаційних та педагогічних заходів, які сприяють формуванню у них спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей, компетенцій, професійного досвіду, який сприятиме успішній професійній діяльності.

Слід зазначити, що в педагогічній науці процес підготовки майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів до теперішнього часу залишається недостатньо вивченим.

З метою перевірки ефективності педагогічних умов та моделі підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів проведено формувальний етап дослідно-експериментальної роботи (2019–2020 рр.), під час якого в освітній процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського впроваджувалися визначені педагогічні умови та модель. До складу експериментальної групи увійшли 162 студенти спеціальності 013 Початкова освіта (28 осіб освітнього рівня бакалавр, 25 – фаховий молодший бакалавр, 109 – молодший спеціаліст). До експерименту також були залучені 11 викладачів кафедри педагогіки, психології та фахових методик (до її складу входять циклова комісія шкільної педагогіки, психології та фахових методик початкового навчання), 8 керівників практики, 12 вчителів початкової освіти закладів загальної середньої освіти.

На означеному етапі дослідно-експериментальної роботи було реалізовано такі педагогічні умови: формування позитивної

мотивації майбутніх учителів початкової освіти до здійснення інтегрованого навчання учнів; оновлення змісту, форм та методів фахової підготовки майбутніх учителів через включення компонентів, які відображають методологічні, теоретичні та методичні проблеми інтеграції в початковій освіті; застосування в процесі професійної підготовки інтегративних методів і форм навчання на аудиторних заняттях, під час практик, в самостійній роботі студентів для набуття досвіду використання та удосконалення навичок здійснення інтегрованого навчання учнів.

Формуванню позитивної мотивації майбутніх учителів початкової освіти до здійснення інтегрованого навчання учнів сприяє освітнє середовище педагогічного коледжу. Тому для реалізації першої педагогічної умови на формувальному етапі експерименту збудували певну вертикаль підготовки майбутніх вчителів до здійснення інтегрованого навчання учнів. Так, на першому рівні, на нашу думку, знаходиться предметно-циклова комісія педагогіки, психології та предметних методик, вона виконує функцію координації дій викладачів інших комісій.

З метою забезпечення безперервного і цілеспрямованого управління підготовкою майбутніх вчителів до здійснення інтегрованого навчання учнів та координації діяльності різних циклових комісій коледжу в досліджуваному аспекті, співпрацювали з викладачами, які здійснюють підготовку студентів за різними циклами дисциплін. Обговорили питання, що входять до кола інтересів нашого дослідження, розкрили потенційні можливості різних циклів дисциплін на всіх етапах професійної підготовки в педагогічному коледжі, та до інтегрованого навчання, зокрема. Це дозволило зорієнтувати викладачів приділяти більшу увагу підготовці студентів в аспекті інтегрованого навчання.

На другому рівні управління підготовкою майбутніх вчителів, на нашу думку, знаходяться колективи вчителів початкових класів тих шкіл, де студенти проходять педагогічну практику.

При проведенні формувального етапу експерименту забезпечили повноцінне

функціонування цього рівня наступним чином. На початку практики зорієнтували вчителів на мету проведеного експерименту. Бесіди і консультації, проведені в педагогічних колективах шкіл забезпечили зацікавленість з боку вчителів у проведеному експерименті, а також дозволили делегувати їм частину повноважень (зокрема, в здійсненні контролю і корекції діяльності студентів щодо здійснення інтегрованого навчання молодших школярів). Вчителями протягом усієї практики здійснювалась підтримка і консультація студентів. Включення вчителів-практиків в експеримент дозволило гарантувати відсутність можливих відхилень від програми початкової школи в зв'язку з експериментом. Крім того, з метою отримання достовірних і об'єктивних даних про різні сторони професійної роботи майбутніх вчителів щодо інтегрованого навчання учнів, також співпрацювали з учителями тих класів, в яких проходили практику студенти. Це забезпечувало безперервність управління підготовкою студентів, а також якість одержуваної інформації про досліджуваний процес.

Реалізація педагогічних умов здійснювалась відповідно до визначених у моделі етапів: підготовчий, практичний, коригуючий.

Перший етап реалізації моделі – підготовчий – збігається з першим і другим роком навчання майбутніх вчителів початкової освіти. На цьому етапі виявляється початковий рівень сформованості інтересу у студентів і усвідомлення ними необхідності здійснювати інтегроване навчання; відбувається включення студентів в процес засвоєння фундаментальних теоретичних знань з методології педагогіки, знайомство з основними психолого-педагогічним понятійним фондом і з категоріальним апаратом досліджуваної проблеми.

Для реалізації першої педагогічної умови та формування таких компонентів готовності, як позитивне ставлення до інтегрованого навчання як інновації; усвідомлення його доцільності; потреба в засвоєнні технології інтегрованого навчання, студенти експериментальних груп залучалися до роботи навчально-наукового гуртка «Інтеграція в педагогічній теорії і практиці». Для

реалізації першої педагогічної умови зі студентами з експериментальних груп також проводилася профорієнтаційна діяльність – зустрічі зі практикуючими вчителями початкової освіти, майстер-класи.

Оновлення змісту, форм та методів фахової підготовки майбутніх учителів через включення компонентів, які відображають методологічні, теоретичні та методичні проблеми інтеграції в початковій освіті, як друга педагогічна умова, передбачало оновлення освітнього процесу, а саме удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової шляхом наповнення традиційних модулів навчальних дисциплін інтегрованим змістом.

На підготовчому етапі, в процесі вивчення студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу, приділялася увага тим питанням, зміст яких частково входить в цикл професійної підготовки. Ці дисципліни сприяють формуванню інтересу до проблеми інтегрованого навчання, вони створюють передумови для оволодіння майбутнім вчителем в подальшому знаннями і вміннями здійснювати його.

Доведено, що велике значення мають дисципліни з циклу педагогіки (Вступ до спеціальності, Дидактика), так як вони крім знань основних ідей, теорій, законів і принципів теорії навчання і виховання, основних понять проблеми вивчення і формування особистості учнів забезпечують знайомство студентів з сутністю таких понять, як «інтеграція», «інтегрований урок», «інтегроване навчання», майбутні фахівці вчать диференціювати ці поняття. Під час вивчення означених дисциплін у майбутніх вчителів формуються вміння проектувати і конструювати навчально-виховний процес; організовувати різні форми навчальної, трудової та ігрової діяльності учнів; аналізувати результати педагогічного процесу. Так, майбутні вчителі усвідомлюють місце інтегрованого навчання в структурі початкової освіти, знайомляться з ігровими технологіями і інтерактивними методами, які можна застосовувати при інтегрованому навчанні.

Таким чином, були визначені дисципліни, в процесі викладання яких можливо збагачувати програмний мінімум інтегрованим

змістом і використовувати спеціально розроблені завдання для студентів, що сприяють формуванню їх готовності здійснювати інтегроване навчання молодших школярів.

Далі для кожної дисципліни розроблено перелік тем та завдань, які відображають методологічні, теоретичні та методичні проблеми інтеграції в початковій освіті. Відзначимо, що ці теми і завдання розроблялися відповідно до обґрунтованих компонентів готовності майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів.

Другий етап моделі – практичний – реалізувався під час третього року навчання майбутніх вчителів в коледжі і був найбільш насиченим і інтенсивним за змістом в аспекті підготовки студентів до здійснення інтегрованого навчання молодших школярів. Це обумовлено особливостями навчального плану, а також наявністю теоретичної підготовленості студентів в аспекті досліджуваної проблеми.

Основною метою означеного етапу є особистісне включення майбутніх учителів у процес їх підготовки до інтегрованого навчання на основі аналізу, синтезу і узагальнення набутих студентами загальнокультурних, психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань. На другому етапі відбувається конкретизація отриманих раніше теоретико-методологічних знань під час вивчення методичних і спеціальних дисциплін; знайомство зі структурою, сутністю і функціями діяльності вчителя початкових класів, в тому числі у контексті інтегрованого навчання учнів; забезпечується розуміння і застосування студентами різноманітних форм і методів інтегрованого навчання молодших школярів; аналізується уже набутий досвід з досліджуваної проблеми.

Сполучною ланкою між теоретичним навчанням студентів і його майбутньою самостійною роботою в школі служить практична робота. На цьому етапі реалізації моделі відбувалося включення студентів в самостійну професійно-практичну діяльність щодо інтегрованого навчання учнів.

Під час педагогічної практики реалізуються, закріплюються і збагачуються теоретичні знання, відпрацьовуються

і закріплюються практичні вміння майбутнього вчителя; майбутнім вчителем усвідомлюється свій реальний рівень готовності до інтегрованого навчання учнів; рефлексивний аналіз своєї професійної діяльності забезпечує перехід до самопізнання та саморозвитку. Знайомство з досвідом роботи вчителів-майстрів педагогічної праці служить зразком для наслідування, стимулює прагнення до придбання професійних навичок. Під час практики студентам отримували методичну допомогу та консультації від педагогів-методистів і вчителів базових шкіл.

На першому етапі активної педагогічної практики (3 курс) були розроблені завдання на формування вмінь: з конструювання і проведення уроку за однією з інтегрованих програм; зі складання письмового аналізу розробленого інтегрованого уроку.

На другому етапі активної педагогічної практики (4 курс) були розроблені завдання на формування вмінь: з конструювання і проведення інтегрованого уроку, заснованого на реалізації інтеграційних (внутрішньопредметних, міжпредметних) зв'язків; зі складання письмового аналізу інтегрованого уроку, проведеного вчителем або іншим студентом. Після кожного проведеного уроку проводився самоаналіз і аналіз роботи практиканта, на підставі чого виставлялася оцінка.

Найчастіше студенти проводили заняття, які передбачали інтеграцію таких навчальних предметів: природознавство і читання; природознавство і трудове навчання; образотворче мистецтво, трудове навчання та іноземна мова; трудове навчання і образотворче мистецтво; природознавство, образотворче мистецтво, музика і читання. На уроках студенти використовували такі прийоми інтеграції: робота з таблицями, схемами; класифікація і узагальнення; створення проблемних ситуацій та ін.

Дослідження, проведені студентами під час практики, були використані під час написання курсових, випускних кваліфікаційних та інших науково-дослідних робіт.

Процес виконання науково-дослідних робіт забезпечує здобувачам освіти можливість систематизувати набуті знання,

розширити і закріпити професійні навички, пов'язані з вирішенням освітніх завдань, спрямованих на розвиток самостійності, набуття вмінь планувати і проводити дослідження, аналізувати і систематизувати наукові факти й експериментальні дані; програмувати можливі рішення, висновки, пропозиції; оформляти відповідно до встановлених вимог напрацьовані результати і захищати їх за наявності позитивної оцінки керівника.

В межах експериментального дослідження розроблена тематика курсових робіт: «Вплив інтеграції іноземної мови та образотворчого мистецтва на засвоєння знань і умінь молодших школярів»; «Можливості інтегрованого навчання в екологічному навчанні і вихованні школярів на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва та природознавства»; «Аналіз інтегрованого уроку з трудового навчання»; «Бесіда на інтегрованому уроці трудового навчання як засіб розвитку молодшого школяра»; «Особливості розробки та проведення інтегрованих уроків трудового навчання» та ін.

Під час апробації моделі свою ефективність довела реалізація третьої педагогічної умови, а саме: застосування в процесі професійної підготовки інтегративних методів і форм навчання на аудиторних заняттях, під час практик, в самостійній роботі студентів для набуття досвіду використання та удосконалення навичок здійснення інтегрованого навчання учнів.

В педагогічний коледж, який є закладом фахової передвищої освіти, не можна перенести систему підготовки, яка використовується у більшості у закладів вищої освіти, головним чином тому, що студентами коледжів, на відміну від ЗВО, в основному стають випускники закладів базової середньої освіти. Це визначає специфіку методики професійної підготовки. Тому для організованого освітнього процесу в педагогічному коледжі характерна інтеграція різних форм і методів навчання.

Під час підготовки студентів до інтегрованого навчання учнів основну мету освітнього процесу вбачаємо не лише в сприйнятті, розумінні і запам'ятовуванні навчальної інформації, а й в формуванні професійних умінь

і навичок, в активному прийнятті навчального матеріалу для його подальшого використання в педагогічній діяльності. У зв'язку з цим, в умовах коледжу широко використовували лекційно-семінарську систему навчання. Вона передбачала чергування лекцій і семінарських занять. Однак, методика проведення таких занять у вищій освіті не може бути повністю перенесена в коледж. Головною відмінністю проведення лекцій в межах нашого експерименту було те, що педагог не тільки повідомляв студентам нову інформацію, а й забезпечував засвоєння її змісту на уроці. А для цього під час лекції постійно активізували розумову діяльність студентів за допомогою активних методів навчання.

В експериментальних групах проводилися проблемні лекції, під час яких викладачі педагогічного коледжу надавали перевагу усному викладу діалогічного характеру. Під час лекції використовували різні прийоми включення студентів в процес пізнання і розуміння змісту лекції. Питання, у відповідях на які необхідно висловлювати власну думку, проявити своє ставлення до вивченого, оцінити думку інших. Це запитання на кшталт: «Як ви думаєте ...?», «Чим пояснити ...?», «Як довести ...?», «З чим пов'язано ...?» та ін. Завдяки таким питанням під час лекції відбувався обмін думками, уточнення вивченого та запам'ятовування.

Постановка проблеми під час лекції. Наприклад, вивчаючи тему «Сутність педагогічної інтеграції» на початку лекції перед студентами ставиться питання: «Вивчення проблеми інтеграції дозволяє краще засвоювати взаємозв'язок між освітніми галузями початкової школи?».

Практика показала, що під час проведення проблемної лекції необхідно враховувати наступні умови: навчальна проблема повинна бути пов'язана з навчальним матеріалом і викликати внутрішню потребу у слухачів її вирішити; необхідна наявність у студентів певної системи знань, з точки зору якої вони оцінювали б цю проблему; навчальна проблема має вирішуватися студентами самостійно (нехай і помилково) або за допомогою викладача.

Семінарські заняття передбачали вдосконалення теоретичних знань і практичних

умінь студентів здійснювати самостійну; групову і колективну діяльність. Студентів спрямовували на самостійне отримання нової інформації в процесі попередньої підготовки до семінару та підготовку виступів з повідомленнями, доповідями, рефератами. Готуючись до семінарських занять студенти удосконалювали вміння самостійно працювати з підручником та іншими джерелами інформації, виступати перед аудиторією, відстоювати свою точку зору та ін. При цьому розвиваються певні якості, такі як критичність і самостійність, прагнення міркувати, доводити правильність висловленої ними точки зору; виникає підвищений інтерес до процесу пошуку рішення.

Зі студентами проводилися семінари-практикуми, семінари-дискусії, семінари-конференції. Наші дослідження показали, що ефективними з точки зору методичної підготовки є семінари-практикуми. На них розвиваються гностичні вміння студентів в процесі аналізу і вирішення педагогічних ситуацій. Такі семінари склалися з двох частин: теоретичної (обговорення проблеми, дискусія, вирішення питань); практичної, (моделювання фрагментів уроків і їх апробація на студентській аудиторії).

На старших курсах семінарські заняття проводилися також у формі дискусій. Студенти вже мають певний обсяг теоретичних знань і практичних умінь, що дозволяє впевнено доводити свою точку зору. Під час таких занять студенти у формі діалогу обговорювали питання теоретичного і методичного характеру з інтегрованого навчання учнів, наприклад: активізація пізнавальної діяльності учнів та розвиток творчих здібностей дітей на інтегрованих уроках. Перед проведенням семінару студентам заздалегідь пропонувався перелік питань, список літератури і вимоги до виступів.

Дистанційна форма освіти внесла свої корективи в освітній процес. Освітній процес зазвичай організовувався за технологією змішаного навчання. Викладачі і студенти ефективно використовують різноманітні платформи, сервіси та інструменти: Google Classroom; YouTube; Hangouts Meet; Zoom; Google Forms; Skype тощо [6].

В умовах коронавірусної пандемії саме змішане навчання забезпечило доступність освітніх послуг: кожен студент мав можливість навчатися за власною освітньою траєкторією в довільному режимі; використання матеріалів електронних навчальних курсів дозволило йому оперативно отримувати необхідну інформацію, виконувати лабораторні і практичні роботи, повторювати й узагальнювати вивчений матеріал, консультуватися з викладачами в режимі онлайн чи за допомогою електронної пошти.

Під час проведення занять у змішаній формі дистанційної освіти використовувалися відеозаписи уроків вчителів початкових класів та студентів-практикантів; відеозаписи інтегрованих уроків в початкових класах, які потім обговорювалися студентами.

Практики проходили також дистанційно. Для кожної академічної групи створено Google-Class; у кожному з них, згідно з графіком навчального процесу та програмою практики, розміщено завдання для студентів і методичні рекомендації щодо їх виконання, систематично оновлювалися тематичні відеоматеріали (посилання на них). Керівники проводили консультації, перевіряли та оцінювали роботу студентів через Google Classroom, Google Hangouts, Viber, Messenger.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, комплексне впровадження в педагогічних коледжах виокремлених педагогічних умов та моделі підготовки вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів дало можливість сформувати у студентів необхідний обсяг знань і уявлень щодо педагогічної інтеграції та позитивну мотивацію до інтегрованого навчання; підвищити рівень усвідомлення важливості і необхідності здійснення інтегрованого навчання в початковій школі, прагнення до оволодіння необхідними знаннями та вміннями; сформованими здібностями та вміннями конструювати інтегровані уроки; інтегровані методи і форми навчання, використані під час освітнього процесу, виправдали свою ефективність.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Драч І. Системний підхід як загальнонаукова основа управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2012. С. 344–352.
2. Григорович О., Пахальчук Н. Педагогічні умови формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи в умовах реформування змісту освіти. Modern researches in psychology and pedagogy: Collective monograph. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. P. 94–111.
3. Руденко Н. Математичний інструментарій вимірювання готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій на уроках математики. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2016. № 25. С. 132–136.
4. Скворцова С. Теоретико-методичні основи формування компетентності майбутніх учителів: нормативна і варіативна складові методичної компетентності вчителя початкових класів. Zbiór raportów naukowych. Pedagogika. Najnowsze badania naukowe. Teoria, praktyka. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. Diamond trading tour, 2015. С. 119–124.
5. Большакова І. О. Інтегровані уроки в початковій школі: посібник. Київ: Перше вересня, 2016. 176 с.
6. Інновації освітнього процесу коледжу: технологія змішаного навчання. URL: <https://www.bar-bgpk.com.ua/single-post/>

Полюга В. В.

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри методики музичного виховання і диригування
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Курило Р. С.

студентка I курсу магістратури
кафедри методики музичного виховання і диригування
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ЛЮДИНИ В СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА)

У статті розглянуто чинники формування естетичної моделі людини в студентській молоді крізь призму психолого-педагогічних характеристик. Доведено, що формування естетичної моделі людини є процесом художньо-естетичного освоєння студентами рис, характеристик, художніх цінностей концепту естетичного. Сформована у студентів естетична модель людини зумовлює розвиненість художньо-естетичної оцінки творів мистецтва та визначає погляди особистості на власний «Я», орієнтує на сприйняття й оцінку дійсності за законами естетичної досконалості.

Ключові слова: модель людини, естетичні цінності, студентська молодь.

В статье рассмотрены факторы формирования эстетической модели человека в студенческой молодежи в контексте психолого-педагогических характеристик. Доказано, что формирование эстетической модели человека является процессом художественно-эстетического освоения студентами характеристик, художественных ценностей концепции эстетического. Сложившаяся у студентов эстетическая модель человека предопределяет художественно-эстетическую оценку произведенного искусства и взгляды личности на собственное «Я», ориентирует на восприятие и оценку действительности по законам эстетического совершенства.

Ключевые слова: модель человека, эстетические ценности, студенческая молодежь.

The article considers the factors of formation of the aesthetic model of a person in student youth in the context of psychological and pedagogical characteristics. It is proved that the formation of the aesthetic model of man is a process of artistic and aesthetic development by students of features, characteristics, artistic values of the aesthetic concept. The aesthetic model of a person formed in students determines the development of artistic and aesthetic evaluation of works of art and determines the personality, focuses on the perception and evaluation of reality according to the laws of aesthetic perfection.

Key words: human model, aesthetic values, student youth.

У сучасних соціокультурних умовах глобальних ідеологічних, економічних, екологічних змін підвищилася роль естетичного виховання студентів. Особлива увага у вищих навчальних закладах приділяється формуванню духовної сфери майбутніх спеціалістів, здатних забезпечити розвиток науки, мистецтва, виробництва й при цьому зберегти природні та людські ресурси. У цьому зв'язку організація естетичного виховання студентської молоді у виші є важливою передумовою гармонійного розвитку особистості.

Недостатня увага до виховання естетичної культури в студентській молоді, відсутність у неї естетичного образу людини призводить до асиметрії між здобутими знаннями та поглядами, світосприйняттям, вчинками. Молоді люди з недостатньо розвинутою системою соціальних, культурних і духовних потреб не в змозі протистояти маніпулятивному впливу масової культури внаслідок відсутності критичного сприйняття соціальних реалій. Вочевидь, нездатність молоді до саморефлексії й підміна духовних цінностей утилітарно-споживчими інтересами, нав'язування інди-

віду невластивих йому уявлень і цінностей несе небезпеку нівелювання його власного образу «Я».

Формування естетичної моделі людини в студентській молоді ми розглядаємо як процес розвитку естетичної свідомості студентів, організованого освоєння молодим поколінням рис, характеристик, цінностей естетичного, його зв'язків із художніми цінностями, здійснення якого передбачає рефлексію молоді і естетичного ідеалу, результатом чого є досягнення високого рівня розвиненості естетичного відчуття, художньої уяви, основою яких є модель досконалої людини. Відтак на основі естетичної моделі людини в оцінках студентської молоді формується критичне ставлення до псевдоцінностей і псевдодуховності, до антиобразу, який пропагується та нав'язується в бездуховному, антихудожньому просторі, антиестетичними зразками псевдомистецтва. З іншого боку, наявна у свідомості молоді естетична модель людини зумовлює прагнення до естетичного ідеалу, гармонійного розвитку, високого рівня культурно-естетичної обізнаності, ерудованості; високий рівень естетичної оцінки мистецтва, завдяки якій формується ставлення молодих людей до героїчного, прекрасного, а також погляди на власний образ, уможливлується критичний аналіз культурно-суспільних феноменів з позицій естетичного ідеалу, іншими словами – здатність сприймати й оцінювати навколишню дійсність за законами естетичної досконалості.

Окреслимо основні проблеми, які пов'язані з процесом формування естетичної моделі в студентській молоді в умовах вищого навчального закладу. Якщо найбільш загальним питанням естетичного виховання є формування в студентів естетичної культури, художньо-естетичного світобачення, світосприйняття крізь призму особистісних художніх смаків та естетичних ідеалів, то формування естетичної моделі в студентів передбачає ціннісне ставлення до людини, сукупності історично й культурно зумовлених ціннісних настанов про красу людини, життєві принципи, поведінкові норми, що визначають спосіб існування й розвитку особистості.

У цьому зв'язку на особливу увагу заслуговують психологічні особливості віку студентів, що визначають зміст і хід процесу формування естетичного, беручи до уваги те, яким чином потрібно їх урахувувати, спиратися на визначені нами компоненти естетичної моделі людини.

Період студентства є вирішальним етапом процесу виховання духовної особистості, у якому відбувається професійне становлення та загальнокультурний розвиток особистості. Проблема формування естетичної моделі людини в студентській молоді як особливої соціальної групи зумовлює необхідність урахування в нашому дослідженні психолого-педагогічних і когнітивних характеристик студентського віку, адже формування естетичної моделі людини в студентській молоді з метою духовного її збагачення повинне здійснюватися в цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу в умовах інтегративного середовища. Звернемося до досліджень Ю. Максимчук, яка звертає увагу на те, що формування в студентів системи естетичних цінностей має бути системним і включати професійний, соціальний, культурологічний і особистісний компоненти [4, с. 15].

На відміну від традиційних концепцій виховання, у яких чинник естетичної культури вважається необхідним компонентом всебічного розвитку особистості, формування естетичної моделі людини в студентській молоді не є самоціллю, а радше засобом самостворення особистості молодої людини загалом – розвиток її потреб і здібностей щодо пізнання, спілкування, самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення.

Водночас зазначимо, що викладачі вищої школи звертаються переважно до питань формування в студентів естетичної компетентності, понять, знань, уявлень про прекрасне, розглядаючи навчально-виховний процес переважно як засіб збагачення естетичних знань, формування ціннісного ставлення студентів до явищ естетичної культури. Практика засвідчує, що акцентування лише на цій низці завдань робить обмеженим процес естетичного виховання студентської молоді на сучасному етапі. Саме звернення до естетичного

образу людини як джерела більш глибоких уявлень про красу й досконалість покликано збагатити процес естетичного виховання.

Зокрема, В. Бутенко підкреслює, що «інтеграція знань має стати визначальним принципом використання потенційних сил і можливостей особистості, її почуттів, інтелекту та волі» [1, с. 152]. У зазначеному контексті підкреслимо, що для світоглядної систематизації знань, уявлень, образів, зокрема осягнення естетичного образу людини, слугує цілісна картина світу, яка відображає системно-структурні закономірності взаємодії предметів навколишнього середовища.

У когнітивному аспекті студентський вік є періодом складної структуризації інтелекту людини, щонайбільше підходить не тільки для повноцінного інтелектуального збагачення, але й духовного зростання: у 18 років максимального розвитку набуває пам'ять, а у 20 – теоретичне, практичне та абстрактно-логічне мислення, що уможливорює здійснення об'єктивного самоаналізу, саморозвитку, самопобудови. Це важливо, оскільки потреба формування естетичного образу людини в студентів не є привнесеною ззовні. Студенти самі свідомо чи несвідомо відчують необхідність у певних духовно-естетичних регуляторах поведінки, духовно-естетичних цінностях щодо навколишнього середовища.

Заслуговує на увагу думка А. Верем'єва про те, що успішність особистісно зорієнтованого виховання передбачає не тільки особистісні якості студента, але й роль особистості викладача, який у процесі інтеракції вносить до виховного процесу особистісний творчий імпульс [2, с. 37–50]. Виховний потенціал мистецтва є безмежним, адже його засоби уможливають встановлення емоційно-образних естетичних зв'язків з навколишнім світом, спрямованих на перетворення дійсності для задоволення духовних потреб. У процесі осягнення духовно-естетичних цінностей через спільну творчу діяльність вихователя й вихованця конструюються образи, яким притаманна двояка природа. Насамперед, у них закладена безпосередня емоційно-чуттєва реакція на сприйняте, яка відбиває суб'єктивну оцінку реакцію студента. Такий

контекст оцінної реакції становить свого роду первинну форму прояву результатів художньо-естетичного сприйняття.

Пошук таких естетичних і духовних орієнтирів може призвести до кардинальної переорієнтації лінії поведінки. Самопобудова проявляється в тому, що в юнацькому віці особистість може значною мірою «перетворити себе» під впливом обраного ідеалу, яким саме і є естетичний образ людини, реального або уявного. Безсумнівно, зазначені вікові особливості слід належним чином урахувувати в організації навчально-виховного процесу у виші.

Студентський вік становить важливий період у розвитку особистості й збігається із другим періодом юності, є проміжним етапом між дитинством, підлітковим віком і дорослістю. Зазначеному віковому періоду притаманні певні особливості. Порівняно зі старшим поколінням екзистенціальна сфера в студентському віці характеризується набагато більшою уразливістю. З погляду психології це можна пояснити тим, що у фізіологічному плані розвиток молодих людей студентського віку вже завершився, хоча в соціальному плані така особистість ще не сформувалася як самостійна, завершена, автономна. Звертають на себе увагу слова вітчизняного педагога А. Мудрика про те, що в юнацькому віці педагогіка переймається «людьми, які вирости, але ще не стали дорослими, людьми інформованими, але ще не компетентними, тими, хто захоплюється, але ще не захопленими» [6, с. 479].

У психологічному аспекті студентський вік характеризується, насамперед, надмірним бажанням виразити свою незалежність, здатність самостійно приймати рішення, поширеними проявами максималізму, заперечення, критицизму щодо порад старшого покоління. З одного боку, у студентської молоді більшого обурення викликають прояви несправедливості, нечесності, брутальності, узагалі всього того, що принижує гідність особистості. З іншого, – притаманна молодим людям студентського віку певна вікова гнучкість уможливорює в досить короткий термін виробляти захисні механізми, виявами яких може бути

нігілізм, збайдужіння, замкнутість, цинізм тощо як реакції на негативні зовнішні впливи.

Опрацювання низки психолого-педагогічних джерел дає нам можливість визначити сутнісні специфічні риси, притаманні сьогодні юнацькому віку в умовах нестабільності суспільства, а саме: занепад духовно-естетичних цінностей, брак морально-етичних орієнтирів; криза особистісної ідентичності, витіснення духовності псевдодуховністю внаслідок наростаючого інформаційного впливу на молодь електронних засобів масової інформації; дегуманізація молодіжного середовища.

Зазначимо, що в сучасній парадигмі освіти навчально-виховний процес з його особистісною орієнтацією спрямований на створення сприятливих педагогічних умов для підвищення рівня сформованості естетичної культури особистості, одухотворення індивіда художньо-естетичними цінностями. Належну увагу необхідно приділяти творчій діяльності, на якій ґрунтується естетичний розвиток особистості [5, с. 105].

Не менш важливим для нашого дослідження є зв'язок інтелектуальної діяльності людини й естетичного мислення, зокрема, положення Л. Виготського про те, що естетичне (художнє) відношення має інтелектуальний початок, передбачає думки й оцінку, слугуючи їх мотивом у діяльності та спілкуванні [3]. Естетичне (художнє) відношення як відчуття належить до рівня вищих відчуттів і є важливим показником розвитку молоді людини, визначаючи її багатоманітні ставлення до світу, природи й себе. Як слушно зауважував Б. Теплов, «з відчуття повинне починатися сприйняття мистецтва, через нього повинно йти, без нього воно неможливе» [7, с. 7–26].

Один з найбільш значущих складників питання естетичного виховання студентів

полягає в тому, що молодь у віці 17 – 18 років має певний духовно-естетичний і життєвий досвід, а також літературні, музичні, художні переваги. Безперечно, у студентській молоді значною мірою вже сформовані смаки, погляди й ідеали, набута певна сума знань, уявлень про зовнішню та внутрішню красу людини. Водночас здатність сприйняття естетичного розмаїття, засвоєння, зіставлення, критичне мислення, уміння оцінювати естетичне в мистецтві й житті саме у віковому періоді юнацтва є найвищою, сприяючи когнітивному розвитку студентів.

У процесі формування в студентів естетичної моделі людини педагогам вищої школи варто враховувати, що розвиток естетичної свідомості студентів, стимулювання їхнього самопізнання й самовдосконалення, прагнення до образу досконалої людини відбувається в умовах реалізації творчих здібностей і в навчальній діяльності, і в науково-дослідній роботі, у сфері художньої й духовної культури.

Отже, розглянутий у психолого-педагогічному аспекті механізм розвитку естетичної свідомості дозволяє визначити чинники формування естетичної моделі людини в студентській молоді, а саме: рівень художньо-естетичної освіченості; мистецтво в усіх його різновидах; естетична культура; реалізація самостійних творчих можливостей; естетичне середовище вишу.

Таким чином, формування естетичної моделі людини в студентській молоді є процесом художньо-естетичного освоєння студентами рис, характеристик естетичного образу, його художніх цінностей. Сформований у студентів естетичний образ зумовлює розвиненість художньо-естетичної оцінки творів мистецтва та визначає погляди особистості на власний образ, орієнтує на сприйняття й оцінку буття за законами естетичної досконалості.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бутенко В. Г. Основи духовного розвитку учнівської молоді у процесі художньо-естетичної освіти. *Розвиток художньо-педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України*. Х.: «ОБС». 2002. Ч. 1. С. 147–159.
2. Веремьев А. А. Личностно-ориентированное эстетическое воспитание будущих учителей. *Искусство и образование*. 2005. № 2. С. 37–50.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. М. : Лабиринт, 1997. 416 с.

4. Максимчук Ю. В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2004. 226 с.
5. Пагута Т. І. Естетичне виховання як психолого-педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 5 (46). С. 105–116.
6. Психология : учеб. для пед. вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Юрайт-Издат, 2005. 660 с.
7. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. Москва, 1947. Изд. АПН РСФСР. № 11. С. 7–26.

Савченко Л. М.
аспірантка кафедри педагогіки,
методики викладання історії та суспільних дисциплін
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається еволюція підходів до визначення сутності лідерства у XX – XXI ст. Звертається увага до проблеми інноваційних підходів до управлінської діяльності. Здійснено аналіз внутрішнього потенціалу особистості, як ресурсу забезпечення розвитку лідерських якостей вчителя. З'ясовано, що важливим компонентом перетворення внутрішнього потенціалу особистості вчителя на ресурсне забезпечення розвитку лідерських якостей є професійна самосвідомість суб'єкта, яка включає здатність здійснювати аналіз лідерських ідентифікацій у професійному середовищі та формувати власний образ лідера у структурі професійної діяльності та взаємовідносин. Від моделей лідерства з одним складником «керівник-лідер», академічна спільнота та практики в освіті переходять до формули з трьома складниками «лідер – послідовники – процес управління». В рамках цього трикутника пропонується ідентифікувати сутність та зміст поняття «лідерство», створювати програми підготовки та підвищення кваліфікації освітян, спрямованих як на формування їхніх компетентностей, стилів поведінки, так і на відпрацювання командної взаємодії у колективі.

Ключові слова: лідерство, керівник-лідер, особистісно-орієнтоване лідерство, процесно-орієнтоване лідерство, лідерська компетентність.

В статье рассматривается эволюция подходов к определению сущности лидерства в XX – XXI ст. Рассматривается проблема инновационных подходов к управленческой деятельности. Осуществлен анализ внутреннего потенциала личности, как ресурсу обеспечения развития лидерских качеств учителя. Выяснено, что важным компонентом превращения внутреннего потенциала личности учителя на ресурсное обеспечение развития лидерских качеств является профессиональное самосознание субъекта, которое включает способность осуществлять анализ лидерских идентификаций в профессиональной среде и формировать собственный образ лидера в структуре профессиональной деятельности и взаимоотношений. От моделей лидерства с одной составляющей "руководитель-лидер", академическое сообщество и практики в образовании переходят к формуле с тремя составляющими "лидер – последователи – процесс управления". В рамках этого треугольника предлагается идентифицировать сущность и содержание понятия "лидерство", создавать программы подготовки и повышения квалификации педагогов, направленных как на формирование их компетентностей, стилей поведения, так и на отработку командного взаимодействия в коллективе.

Ключевые слова: лидерство, руководитель-лидер, личностно-ориентированное лидерство, процессно-ориентированное лидерство, лидерская компетентность.

In the article the evolution of going is examined near determination of essence of leadership in XX – XXI attention Applies an item to the problem of the innovative going near administrative activity. The analysis of internal potential of personality is carried out, as to the resource of providing of development of leader qualities of teacher. It is found out that the important component of transformation of internal potential of personality of teacher on the resource providing of development of leader qualities is professional consciousness of subject, that includes ability to carry out the analysis of leader authentications in a professional environment and form own character of leader in the structure of professional activity and mutual relations. From leadership models with one component "leader-leader", the academic community and practitioners in education are moving to a formula with three components "leader-follow-or-process management". Within this triangle, it is proposed to identify the essence and content of the concept of "leadership", to create programs for training and advanced training of teachers, aimed both at the formation of their competencies, behavioral styles, and at working out team interaction in a team.

Key words: leadership, leader-leader, personality-oriented leadership, leadership, leader competence.

Актуальність дослідження. В умовах євроінтеграційних перетворень у системі освіти особливої значущості набувають дослідження розвитку лідерських якостей вчителя. В умовах сучасних глобалізаційних змін великого значення набувають пошуки принципово нових технологій управління освітою. Для того, щоб вітчизняна освіта посіла належне місце серед європейських країн, нагальною потребою є створення нової моделі управління освітньою сферою. Протягом останнього часу структура та функції органів управління освітою ряду розвинених країн зазнали значних перетворень, що зумовило появу інноваційних підходів до управління освітою. У контексті таких перетворень виникла необхідність розвитку нових технологій шкільного управління. Нові управлінські технології повинні стати відповіддю на актуалізацію проблеми забезпечення ефективного управління навчальними закладами в умовах структурних та культурних змін як освітньої системи в цілому, так і конкретного навчального закладу зокрема.

Реформування освіти в Україні, академічна і фінансова автономія закладу освіти, дотримання ним принципу відповідальності за результати своєї діяльності, прописані в проекті Закону України «Про освіту» [1] та проекті Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки [2], актуалізує потребу запровадження саме лідерської парадигми в управлінні закладом освіти. Кожне десятиліття ХХ століття породжувало нові підходи до розуміння сутності лідерства. Як зазначає Дж. Рост, «багато авторів, хто думає, що сучасна концепція лідерства була у вжитку ще в античних греків та римлян, помиляються. Лідерство, яким ми його знаємо, є концепцією ХХ століття» [3, с. 42]. В останні десятиліття з'являються нові теорії лідерства, проводяться численні емпіричні дослідження, враховуються національні особливості, проводяться порівняння у розвитку лідерства в країнах на різних континентах. Проте лідерство залишається до кінця невизначеним поняттям за своєю сутністю та змістом, щодо якого відсутній консенсус в академічній спільноті.

Дослідження з лідерства в освіті особливо популярними є у розвинутих країнах. Про це говорить кількість робіт, які виходять з друку, кількість наукових фахових журналів, які спеціалізуються на проблематиці лідерства, кількість інститутів, кафедр, лабораторій, напрям діяльності яких – дослідження проблематики лідерства. У Великобританії та США лідерство взагалі розглядається як фундаментальний рушій національної конкурентоспроможності, як ключовий чинник модернізації публічних послуг, зокрема й освіти. Пов'язано це з усвідомленням необхідності впроваджувати нові підходи до управління закладами освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства, де «людина інноваційна» стає вирішальним чинником розвитку організації.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі.

Проблеми, пов'язані з управлінням закладом загальної середньої освіти, досліджувалися в роботах Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Онаць, Л. Паращенко, О. Пометун, Г. Сазоненко, Т. Сорочан та ін. Феномен лідерства досліджується в роботах Дж. Роста, Р. Стогділла, Б. Басса, Г. Юкла, Д. Дея, П. Нортхауза, К. Лейзвуда та ін. Проблематиці упровадження лідерства у закладах освіти присвячені роботи Т. Буша, Р. Воллейса, Б. Девіса, Ф. Інгліша, С. Калашнікової, М. Лінча, Дж. Мерфі, Р. Паркера та ін. Зацікавленість викликають роботи британських науковців з Лондонського центру з лідерства в освіті (Р. Вілкінс, П. Ерлі, К. Рілі, А. Харріс), присвячені питанням управління сучасною школою, розвитку лідерства в закладах загальної середньої освіти. Проблема управління закладами загальної середньої освіти на засадах лідерства залишається малодослідженою у вітчизняному науковому просторі, що зумовлює появу нових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є розкриття сутності запровадження нової парадигми лідерства в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Таке явище, як лідерство відоме ще з давніх-давен, бо скрізь, де утворюється суспільна група, виникає і лідерство. Як категорія соціальної психології лідерство почало вивчатися з кінця

XIX ст. Існує визначення, що лідер (від англ. leader – ведучий) – авторитетний член організації чи соціальної групи, особистий вплив якого дозволяє йому відігравати істотну роль у соціально-політичних ситуаціях і регулюванні взаємовідносин у колективі, групі, суспільстві. Але головним є те, що лідер – не той, хто досягає результату будь-якою ціною, а той, хто допомагає іншим організувати ефективну взаємодію в процесі вирішення виробничих завдань.

Отже, лідер – людина, яка чітко формує свою мету і знаходить однодумців, які будуть допомагати йому в самореалізації та досягненні спільної мети. Так, за часів античності лідером вважали особу, здатну творити історію. Лідер (грец. charisma – дар, милість божа, виключна обдарованість) – це людина, що вміє будувати стосунки з групою (колективом), з конкретною людиною (індивідуальні) і з самим собою (розвивати власні якості).

Вперше явище лідерства досліджувалося на початку 30-х рр. XX ст. у науковій школі відомого психолога Курта Левіна. Основна мета цієї школи – вивчення впливу групи на індивідуальну поведінку людини. В англійській мові поняття «лідер» було виявлено ще в XIII столітті, а похідне від нього поняття «лідерство» з'явилося значно пізніше, лише на початку минулого XX століття. Найімовірніше, що в цьому терміні до цього не було необхідності. Проблема лідерства як об'єкт наукової цікавості виявляється на початку XX століття. Відомо, що перші фундаментальні дослідження з цієї проблеми проводили К. Левін та його послідовники Р. Ліппіт, Р. Уайт у 30-ті роки XX ст. в США. Завдяки цим дослідженням були зроблені перші кроки до становлення основних понять, пов'язаних із цим феноменом.

Суспільні трансформації, інноваційні технології виробництва, демократизація соціальних відносин тощо, все це викликало велику зацікавленість серед науковців та хвилю досліджень, присвячених лідерству, насамперед у сфері бізнесу. Еволюцію поняття «лідерство» вивчали Р. Стогділл, Б. Басс, Дж. Рост, які зафіксували відсутність універсальних визначень цього феномену [3; 4].

Термін «лідер», як і «лідерство», має різні трактування. За підрахунками Р. Дафта, існує понад 350 його дефініцій [5, с. 17]. «У результаті, – зазначає Г. Г. Почепцова, – з'явилося безліч відповідей, кожна з яких була по-своєму правильною. Ці відповіді були найрізноманітнішими, починаючи від твердження видатного вченого, політолога й письменника Воррена Бенніса, який сказав, що «лідерство схоже на красу – йому складно дати визначення, але коли ви бачите його, то точно знаєте, що воно – перед вами», й закінчуючи словами Кена Бланшгара, вченого й письменника, який стверджує, що сенс лідерства – рухатися до чогось, а не блукати безцільно» [6, с. 37].

Науковці з країн пострадянського простору у своїх дослідженнях феномену лідерства відчують вплив своїх закордонних колег і спираються на їхню методологію [7]. Серед вітчизняних дослідників слід виділити роботи С. Калашнікової, присвячені запровадженню лідерської парадигми в професійну підготовку управлінців в освіті, бізнесі та на державній службі [8]. У сфері освіти дослідники є прихильниками різних теорій для пояснення лідерства в навчальних закладах, користуючись множиною моделей, від бюрократичних, формальних, політичних моделей (менеджеральне, транзакційне лідерство), з їх прихильністю до авторитарних стилів управління та визначальної ролі керівника освітньої установи, до колегіальних, нелінійних моделей (трансформаційне лідерство – Б. Калдвелл, Дж. Спінкс, І. Салех, М. Све Хайн; постмодерне – Ф. Інгліш; етичне – Дж. Джіанкола, Дж. Хатчінсон; розподілене – А. Харріс; лідерство-служіння – Р. Воллейс та ін.), з орієнтацією на демократичні норми, цінності та активну участь співробітників в управлінні закладами освіти [8, с. 29–30].

У XX ст. лідерство розглядалося у різних площинах: як позиція в організації, посада, роль; як набір індивідуальних якостей; як навички; як поведінка, стиль [3; 4, с. 9–12]. Ототожнення лідерства з певною позицією людини в ієрархії, її посадою, роллю фокусувало увагу на визначальній ролі особистості керівника, розглядаючи співробітників як пасивних, другорядних в організації

акторів, як об'єкт управлінських дій. Подібне розуміння сутності лідерства автоматично обмежує коло осіб, здатних вважатися лідером. Такий підхід акцентує увагу на зв'язок феномену лідерства з масштабом діяльності особистості, з вирішенням глобальних питань, він маніфестує теорію «великої людини». Численні дослідження присвячені виявленню вроджених та набутих якостей і характеристик, які дозволяють людині стати лідером. Науковці намагалися визначити множину рис та здібностей особистості, які асоціюються з лідерством. Але результати подібних розвідок демонструють, що кожна людина є носієм унікальних рис, прояв яких залежить від історичного часу та простору, від контексту та специфіки активності, характеристики організації, взаємостосунків з послідовниками та багатьох інших чинників. Не підлягає сумніву теза, що якості, притаманні керівнику-лідеру, є важливими для досягнення ефективності та успішності результатів діяльності організації. Але пошук обов'язкових для керівника-лідера набору якостей не призводить до бажаних результатів у довгостроковій перспективі. Наступна спроба науковців пов'язана з розумінням сутності лідерства як набором вмінь, навичок, розвинутими компетентностями ефективно виконувати завдання в організаціях. Лідери з розвинутими вміннями є компетентними особистостями, які володіють певними засобами і методами для виконання своїх обов'язків, вони знають що і як робити.

Ще одна група дослідників розглядає *лідерство* як поведінку (стиль). Поведінковий підхід зосереджується на тому, як лідери діють щодо колективу в різних ситуаціях. Фактично цей підхід прокладає місток від зосередженості науковців виключно на керівникові до розуміння лідерства як взаємовідносин із співробітниками. Схема з однією складовою «керівник-лідер» замінюється наявністю принаймні двох складових «лідер – послідовники» з подальшим дослідженням взаємостосунків між ними; лідер одночасно впливає та відчуває вплив від послідовників. *Поведінковий підхід* підкреслює: лідерство – це не лінійна подія з одностороннім рухом, а, імовірно, інтерактивне

явище. Але пошук найкращого стилю лідерства стає такою ж фікцією, як і пошук найкращих наборів компетентностей для керівника. Суспільні трансформації, поява нових досліджень, соціальних технологій, зміни оточуючого середовища та самої людини, – все це спонукає до спроб переосмислення сутності лідерства. А тому теорії лідерства з їх орієнтацією виключно на особі, персональних якостях та навичках керівника не відображають всієї багатоманітності процесів, які відбуваються в організації. Вони відходять у минуле, поступаючись місцем процесно-орієнтованим теоріям лідерства.

Справжньою революцією у дослідженні феномену лідерства стала поява теорії трансформаційного (transformational) лідерства, яка робить акцент на взаємовідносинах у колективі, фокусується на досягненні цілей організації за допомогою комплексних підходів. Сенс трансформаційного лідерства полягає у розвитку прихильності послідовників своїй організації, що призводить в кінцевому рахунку до досягнення спільних цілей і завдань. Прихильність досягається через розширення прав, можливостей та мотивації співробітників. Ідея гармонізації цілей організації з цілями співробітників стає у дослідників центральною [13].

Ціннісну концепцію лідерства розробили С. і Т. Кучмарські. Учені переконують, що лідерство – це процес, який уможливає демонстрацію лідерських здібностей не тільки конкретної, обдарованої ними людини, але й усіх членів групи. Запропонована авторами ціннісна модель лідерства заснована на двох базових положеннях.

1. Лідер впливає на становлення і розвиток норм і цінностей як окремих осіб, так і групи загалом. Члени групи спостерігають, обговорюють, аналізують і посвоєму інтерпретують усі вчинки і слова лідера. Тому лідери повинні усвідомлено використовувати власний вплив для встановлення певних групових цінностей.

2. Найбільш ефективно ціннісне лідерство засвоюється в процесі діяльності і практичної взаємодії індивідів, тому міжособистісні відносини мають бути досить розвиненими, а групове оточення – відкритим, щоб нада-

вати можливість соціально зростати і розвивати в собі лідерські якості не тільки визнаному лідерові, але й усім членам групи. Отже, С. і Т. Кучмарські тлумачать лідерство як «безперервний процес взаємодії лідера і послідовників», у перебігу якого роль лідера виявляється передовсім в освоєнні головних ціннісних принципів, «навчанні їм послідовників та професійно-особистісному розвитку разом з ними» [14].

Теорії лідерства, які з'явилися протягом останніх десятиліть, стверджують, що лідери не можуть розглядатися окремо від історичного контексту; умов, в яких вони функціонують; системи, невід'ємним елементом інтегральної цілісності якої вони є [15, с. 39]. У своїй роботі автори зазначають: «Якщо ви хочете зрозуміти сутність лідерства, не зосереджуйтесь виключно на особистісних характеристиках. Лідерство – це подія, а не риса характеру» [16, с. 24]. Лідерство розглядається як процес, де рівнозначної ваги набувають такі ключові елементи як стратегія, очікувані результати, інфраструктура, не тільки особистість лідера, а й співробітники організації в цілому тощо. Розвиваючи горизонтальні зв'язки в установі, її працівники здатні до самостійної координації дій у рамках процесу.

Управління закладом загальної середньої освіти на засадах лідерства є не просто бажаним для керівника української школи, але в умовах трансформаційного періоду в освіті є необхідним. Упровадження лідерської парадигми управління закладом середньої освіти починається з усвідомлення необхідності змін, які ґрунтуються на цінностях. «Цінності є уявленням про належне, про краще, про найважливіше, заради чого варто працювати, жертвувати часом, силами; уявленням про досконалість у різних сферах життя» [17, с. 16]. У закладі середньої освіти поширені соціальні цінності (користь для суспільства, соціальна відповідальність тощо); цінності порядку (дисципліна, пунктуальність, безпека тощо); цінності розвитку (проактивність, інноваційність, професіоналізм тощо); цінності взаємовідносин (командність, довіра, повага тощо). Всі перелічені цінності

сприймаються нами як напрям руху, як процес, а не як кінцевий стан [17, с. 17–38].

На основі цінностей керівник-лідер розпочинає процес створення Концепції розвитку закладу загальної середньої освіти, яка є потужним інструментом у діяльності колективу школи, спрямованим на визначення ідеї закладу освіти, розуміння його місця, призначення в суспільстві. Потрібно визначитися з філософськими засадами розвитку закладу загальної середньої освіти, його місця, візії, конкретизувати мету та завдання діяльності, окреслити пріоритетні напрями та чітко уявляти результати розвитку закладу загальної середньої освіти. На основі цього вибудовується стратегія реалізації Концепції, складаються перспективні плани, здійснюється моніторинг та діагностика діяльності школи, вносяться зміни до структури тощо [18, с. 30]. Діяльність закладу загальної середньої освіти направлена на досягнення задекларованих результатів, має своєю цільовою аудиторією учнів школи та їхніх батьків, але в той же час є елементом загальної стратегії щодо розвитку суспільства. Трансформуючи школу, ми змінюємо тих, хто дотичний до її роботи, та суспільство в цілому, в якому живемо та діємо. Наступним кроком з впровадження лідерської парадигми управління закладом загальної середньої освіти є розвиток персоналу, будь то керівник, чи вчитель, адміністративний працівник тощо. В рамках цієї діяльності ми працюємо над формуванням та розвитком необхідних індивідуальних компетентностей, відпрацюванням командно-орієнтованої взаємодії у колективі. Критеріями успіху розвитку закладу середньої освіти та його керівника-лідера на засадах лідерства пропонуємо визначити наступні: – досягнення результатів діяльності;

– атмосфера довіри серед шкільної спільноти; задоволення працівників школи своєю роботою;

– зменшення стресів та професійного вигорання;

– відчуття справедливості, персонального зростання та певного рівня автономності;

– ідентифікацію, почуття приналежності працівника до організації; – наявні ефективні механізми зворотних зв'язків;

– гармонізація організаційних цілей та цінностей школи з цілями та цінностями працівників.

Висновки. Феномен лідерства проявляється у взаємодії керівника-лідера із співробітниками у процесі спільної діяльності. Лідерство має чітко виражений процесно-орієнтований характер. Від моделей лідерства з одним складником – «керівник-лідер», ми переходимо до формули з трьома складниками «лідер – послідовники – процес управління». Саме в рамках цього трикутника пропонується ідентифікувати сутність та зміст поняття «лідерство», створювати програми підготовки та підвищення кваліфікації освітян, спрямованих як на формування їхніх компетентностей, стилів поведінки, так і на відпрацювання командної взаємодії у колективі.

Лідерство у закладі загальної середньої освіти характеризується посиленням значення горизонтальних зв'язків, делегуванням повноважень, фокусуванням на таланті, компетентностях співробітників. Лідерство стає доступним для будь-якої особистості у закладі загальної середньої освіти, воно не обмежується керівником, формально призна-

ченим на посаду. На якість та ефективність лідерства впливає велика кількість чинників, але ґрунтується воно на демократичних засадах, відкритості системи управління, на довірі, відчутті спільної справи.

Лідерство не зосереджується на конкретних посадах чи ролях, воно динамічне і може переходити від однієї особи до іншої, внаслідок чого владна дистанція між лідерами і послідовниками зменшується

Отже, запровадження запропонованої парадигми управління школою має великий потенціал для удосконалення діяльності навчального закладу, оскільки може формувати спільні професійні цінності; пропонує спільне бачення майбутнього школи; здійснює спільний самоаналіз управлінської діяльності; має гнучку організацію та передбачає спільну участь у ключових подіях життя закладу освіти (наприклад, батьківські збори, зустрічі з представниками управління освіти тощо); забезпечує виконання лідерських функцій не лише адміністрацією школи, а й членами педагогічного колективу; несе спільну відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Проект Закону України «Про освіту». – URL: <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4pf3511=57141>
2. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. – URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-vidd-il/1312/1390288033/1414672797/>
3. Rost J. Leadership for the Twenty-first Century. – Greenwood Publishing Group, 1993. – 220 p.
4. Bass B. The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. 4th ed. – Free Press, 2008. – 1296 p
5. Дафт Ричард Ф. Уроки лідерства. Москва: Ексмо, 2006. 480 с.
6. Имидж лидера / под ред. Г. Г. Почепцова. К.: Знання, 1999. 154 с.
7. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теории и практика. – СПб. : Речь, 2007. – 238 с.
8. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / С. А.Калашнікова. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.
9. Линьов К. О. Лідерство у контексті еволюції підходів до осмислення феномену в освіті / Костянтин Линьов // Science Rise: Pedagogical Education. – Volume 8 (4). – August 2016. – С. 29–34.
10. The nature of leadership / editors, David V. Day, John Antonakis, 2nd ed. – SAGE Publications, 2012. – 608 p.
11. Northouse P. G. Introduction to Leadership: Concepts and Practice. – Third edition. – SAGE Publications, Inc., 2015. – 352 p.
12. Yukl G. Leadership in Organizations / G. Yukl. – 7th ed. – Pearson, 2010. – 644 p.
13. Lynch M. A Guide to Effective School Leadership Theories. – NY : Routledge, 2012. – 232 p.
14. Полковенко Т. Трансформація образу лідера в сучасному соціокультурному просторі. Персонал. 2006. № 7. С. 81–83.

15. Gardner J. The Nature of Leadership // The JosseyBass Reader on Educational Leadership / Margaret Grogan, editor; introduction by Michael Fullan. Third edition. – San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Brand, 2013. – P. 39–47.

16. Бойетт Дж., Бойетт Дж. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления. – 3-е изд., испр. и доп. / [Пер. с англ. А. А. Калинина]. – М. : ЗАО «ОлимпБизнес», 2009. – 416 с.

17. Lambert L. A Framework for Shared Leadership // Educational Leadership: Beyond Instructional Leadership. – 2002. – Volume 59. – № 8. – P. 37–40. – URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/A-Framework-for-Shared-Leadership.aspx>

18. Линьов К. Концепція розвитку закладу середньої освіти на засадах лідерства // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка). – 2016. – № 2 (53). – С. 26–31. Kostiantyn Lynov LEADERSHIP

Турко Р. Р.

студентка I курсу магістратури
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

Деркач Ю. Я.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ЕЛЕМЕНТАМИ ГРИ

У статті розглянуто ефективність формування лексичної компетенції учнів на уроках англійської мови у початковій школі за допомогою елементів гри. Запропоновано дієві методи для використання їх на уроці.

Ключові слова: лексична компетентність, лексичні навички, гра.

В статье рассмотрена эффективность формирования лексической компетенции учащихся на уроках английского языка в начальной школе с помощью элементов игры. Предложено действенные методы для использования их на уроке.

Ключевые слова: лексическая компетентность, лексические навыки, игра.

The effectiveness of the formation of lexical competence of pupils at English lessons in primary school with the help of game elements is considered in the article. Effective methods for usage at the lesson are offered.

Key words: lexical competence, lexical skills, game.

Актуальність статті. На сьогоднішній день володіння іноземною мовою характеризується піднесенням на якісно новий рівень. Перш за все це пов'язано із покращенням комунікації, в основі якої покладена лексика та вміння застосовувати її.

Робота над комунікативною компетенцією є найголовнішим завданням, оскільки, як зазначав Девід Уілкінс: «Без граматики можна сказати дуже мало, без лексики – нічого!». Лише за допомогою вивчених слів і певних конструкцій, учні можуть активно залучатися до іноземного спілкування. Вивчення лексики є чи не одним з найосновніших компонентів, який здійснюється протягом усього процесу навчання. Майже кожного уроку школярі знайомляться з новими лексичними одиницями і здійснюють роботу над їхнім засвоєнням. Саме тому накопичення словника є першочерговим завданням вчителя. Для того, щоб процес вивчення був результативним учитель повинен пробудити у дітей інтерес до постійного вивчення нових іншомовних слів.

Постановка проблеми. У процесі навчання англійської однією з основних проблем є засвоєння та збереження в пам'яті лексичного матеріалу. Тому пошук ефективних методів та засобів, розробка дієвих технологій навчання є як ніколи актуальними на сьогоднішній час.

Знання чужоземної мови асоціюється із знанням слів, а саме володіння нею поєднується вже з лексичними навичками. Тому саме вони являються одними з найголовніших складових змісту навчання і для того, щоб воно здійснювалось успішно, форми занять посідають значне місце в умовах реформування освітньої системи в Україні, оскільки саме форми навчання сприяють формуванню інтересу та прагненню брати активну участь під час уроку.

Учитель покликаний не лише навчати учнів, але й сформував певні цілі до вивчення іноземної мови. Він повинен вмотивувати необхідність та значущість володіння англійською, а також зацікавити молод-

ших школярів, адже без цього не може бути належного навчання та сприймання нової інформації.

На нашу думку, ці завдання можна вирішити із застосуванням ігрових методів на уроках англійської мови у початковій школі. Адже, як відомо, з особливостей розвитку школярів, матеріал, який не здійснюється насильницьким шляхом і при вивченні якого, діти отримують задоволення, засвоюється легко та швидко.

Метою статті є дослідження можливих шляхів впровадження елементів гри в навчальний процес молодших школярів з метою формування лексичної компетентності, а також визначити оптимальні методи та прийоми для ефективного засвоєння учнями початкового етапу лексичного матеріалу на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Процес вивчення будь-якої іноземної мови передбачає обов'язкове формування чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності, а саме: говоріння, читання, письмо, аудіювання. Проте успішне засвоєння англійської як іноземної мови залежить не лише від розвитку загальних чотирьох видів, але й від засвоєння граматичних форм, орфографічних, фонетичних норм, правил вимови та словникового запасу.

Процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на основні три етапи, які сприяють ефективнішому навчанню мови. Таким чином виділяють:

- 1) Ознайомлення;
- 2) Первинне закріплення;
- 3) Формування навичок використання словникових одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Як правило, перший та другий етап, об'єднують в один і його роль полягає в ознайомленні з новими словами, тобто розкритті їх значень. Від ефективності та цілеспрямованості даного етапу залежить подальше вивчення мови, тому головним завданням педагога на цьому етапі є відбір найефективніших способів презентування невідомих слів згідно вікових можливостей школярів. Зазвичай, це здійснюється у два способи: перекладний та безперекладний.

До останнього відноситься:

- 1) Наочність (демонстрація малюнків, предметів, рухів, міміки тощо);
- 2) Мовна семантизація;
- 3) Тлумачення.

При навчанні учнів початкових класів дуже важливо звернути увагу на особливість їхньої пам'яті, яка переважно є короткочасною, тому потреба у багаторазових повтореннях слів є обов'язковою. Проте варто пам'ятати, що використання наочності, а саме: малюнки, таблиці, картки дають хороший результат, так як у дітей добре розвинена зорова пам'ять. Та якщо все це поєднати із предметним унаочненням (макети, реальні предмети, іграшки) та елементами гри, то результат неминучий.

Таким чином, кожен урок вивчення іноземних слів повинен супроводжуватися поєднанням наочності та грою. Чим більше видів сприймання буде задіяно на уроці, тим ефективніше буде відбуватися навчальний процес. Тому що, чим дитина менша, тим більше вона повинна опиратися на практичні дії, спробувати на смак, дотик, потримати в руках, роздивитися тощо.

Вивчаючи чужоземну мову, учні часто стикаються зі значно більшою кількістю слів, ніж їм потрібно пам'ятати. Тому доцільно поділити словниковий запас на активний та пасивний.

Активний словник являє собою найважливіші мовні одиниці, які учні повинні вивчити та мати можливість їх відтворювати в процесі плідної мовленнєвої діяльності. Запас слів вищезгаданого словника порівняно обмежений. Він утворюється шляхом ретельної обробки матеріалу для висловлювання та письма.

Пасивний словник – це слова та словосполучення, які учні повинні розуміти в процесі сприйняття і використання яких не обов'язкове на відповідному рівні навчання. Пасивна лексика має ширший спектр. На цій основі встановлюється процес читання та сприйняття мовлення інших людей на слух [2, с. 221].

Як засвідчує практика гра є одним із найефективніших засобів вивчення іноземної лексики. Саме ігрові форми сприяють

створенню на уроці доброго, психологічного клімату та активізують діяльність учнів. Для того, щоб розширити технології навчання, урізноманітнити процес вивчення існує безліч різноманітних ігрових завдань.

Саме використання елементів гри при вивченні може значно вплинути на формування лексичної компетентності. Проведення уроків з використанням ігрового матеріалу активізує школярів, сприяє досягненню високої результативності та пробуджує інтерес до навчання. Зокрема, рекомендується проведення безпосередньо після вивчення нової лексики, на первинному етапі закріплення. Після проведення складних вправ, це як своєрідний спосіб розвантаження та зняття напруги. Саме за допомогою використання ігор на уроці, учні легко і невимушено навчаються усному та писемному виду мовлення. Це відбувається, до прикладу, у процесі заготовки листівок чи запрошень.

Особливо ефективні елементи гри на уроках, закріплення пройденого матеріалу. Учні сміливіше беруть участь та почувають себе більш розкуто і впевнено, якщо суть гри полягає у тому, щоб повеселитись, а не перевірити вивчений матеріал. Більше того, гра посилює навіть дуже слабким учням. Під час виконання такі школярі можуть бути першими, хто виконав завдання правильно, тому що винахідливість та кмітливість часом бувають важливішими, ніж безпосередньо самі знання. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, самостійно мислити, розвивати увагу. Завдяки впливу на мимовільну пам'ять під час ігор, вивчаючий матеріал запам'ятовується глибоко і надовго. Адже важкий та виснажливий процес стає більш веселим для дітей, що підсилює мотивацію до навчання. Дуже важливо навчити дітей не лише вивчити необхідний матеріал, але й створити такі умови, щоб школярі могли використовувати набуті знання на практиці без допомоги інших. Також уроки, у процесі яких використовується гра сприяють розвитку особистості, а саме:

- 1) Активують зусилля для найоригінальнішої відповіді;
- 2) Збагачують пізнавальні можливості учнів;

- 3) Вчать працювати у команді;
- 4) Виховують особистість;
- 5) Розвивають пам'ять, увагу, розум;
- 6) Виховують відповідальність перед однокласниками.

Особливо популярними на сьогоднішній день є своєрідний вид організації ігор – проект. Саме тут діти мають можливість обговорити свої уподобання до культур, речей, звичок, традицій та порівняти їх із такими ж явищами в іноземних країнах. Такий спосіб допомагає не лише вивченню тематичної лексики. На даному етапі, дитина вчиться працювати самостійно, використовувати різні джерела, вчиться виконувати різні види роботи, а саме: збирати та аналізувати інформацію, організовувати текст, практикувати публічні виступи.

Таким чином використання ігрового матеріалу під час уроків іноземної мови формує у дітей зацікавленість до навчання та спілкування англійською, а також налаштовує на позитивний настрій у подальшому наполегливому вивченні іншомовного матеріалу.

Проте варто пам'ятати, що ефективність ігор на уроках англійської мови у початкових класах безпосередньо залежить від доцільності їх використання та методики проведення. Завдання вчителя полягає у тому, щоб систематично проводити такі види занять, при цьому поступово ускладнювати та урізноманітнювати їх. Для того, щоб керувати ефективністю проведення ігрової діяльності вчителю необхідно дотримуватись наступних вимог:

- 1) Школярі мають бути готовими до проведення гри. Вони повинні засвоїти правила, чітко розуміти мету, послідовність, усвідомлювати кінцевий результат;
- 2) Кожен учень має бути забезпечений необхідним для гри матеріалом;
- 3) Постійний пильний контроль з боку вчителя;
- 4) Не допустити до образливих порівнянь, глузування та всього іншого, що могло б принижувати гідність школяра.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши особливості використання ігрових методів навчання лексики на уроках

англійської мови у початкових класах, можемо стверджувати, що їх застосування, впливає на розумовий розвиток молодших школярів, удосконалює їхні мислення, пам'ять, увагу, творчі здібності, забезпечуючи навчання у співпраці. До того ж, ігри дають можливість уникнути перенавантаження молодших школярів та сприяють стійкому засвоєнню лексичного матеріалу за

умови систематичного й цілеспрямованого їх проведення, а також допомагають учням засвоювати мовний матеріал на уроках англійської мови осмислено, невимушено та з інтересом. Крім того, гра активізує пізнавальну активність учнів, підвищує мотивацію до уроків іноземної мови, розширює об'єм матеріалу, тренує творчу уяву, розвиває волю, полегшує весь процес її вивчення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бак Л. Особистісно-орієнтований підхід до викладання англійської мови. Рідна школа. 2005. № 3. С. 50–52.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., І.М. Дмитрусенко / Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., І.М. Дмитрусенко та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590с.
3. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / ISSN 18178510 Іноземні мови № 4/2010.
4. Холод І.В. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. – Умань : Візаві, 2018. – 165 с.

Чорна Ю. Б.
студентка I курсу магістратури
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

Деркач Ю. Я.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті досліджено напрями та сучасні тенденції, щодо організації та здійснення англомовного освітнього процесу в контексті початкової школи в курсі «Іноземна мова». Обґрунтовано, що головним аспектом правильної організації освітнього середовища у початковій школі є високий рівень підготовки кваліфікованих фахівців, здатних до інноваційної педагогічної діяльності у сфері вивчення англійської мови учнями початкових класів. Розкрито особливості освітнього процесу та важливість лінгводидактичного і ситуативного підходів. Досліджено що, під час вивчення англійської мови у початковій ланці, освітній процес має бути наближений до реального життя народу, мову якого вивчають учасники освітнього процесу.

Ключові слова: іноземна мова, комунікативно орієнтоване навчання, лінгводидактичний, ситуативний, тематичний і тематико-ситуативний.

В статье исследованы направления и современные тенденции, по организации и осуществлению англоязычного образовательного процесса в контексте начальной школы в курсе «Иностранный язык». Обосновано, что основным критерием правильной организации образовательной среды в начальной школе является высокий уровень подготовки квалифицированных специалистов, способных к инновационной педагогической деятельности в сфере изучения английского языка учащимися начальных классов. Раскрыты особенности образовательного процесса и важность лингводидактического и ситуативного подходов. Исследовано что при изучении английского языка в начальном звене, образовательный процесс должен быть приближен к реальной жизни народа, язык которого изучают участники образовательного процесса.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативно ориентированное обучение, лингводидактический, ситуативный, тематический и тематико-ситуативный.

The articles explores the directions and current trends in the organization and implementation of the English-language educational process in the context of primary school in the courses "Foreign Language". It is generally accepted that the main aspect of the proper organization of the educational environment in primary school is a high level of training of qualified professionals capable of innovative pedagogical activities in the study of English by primary school students. The peculiarities of the educational process and the importance of linguodidactic and situational approaches are revealed. It is investigated that, during the study of English in the primary level, the educational process should be closer to the real life of the people whose language is studied by the participants of the educational process.

Key words: foreign language, communicatively oriented learning, linguodidactic, situational, thematic and thematic-situational.

Актуальність статті. Сучасне уявлення про вивчення іноземної мови у початковій школі трансформувалося у зв'язку зі зміною постановки цілей, змісту та принципів освіти, зміни вектору потреб суспільства. Така парадигма дозволила зробити навчання англійської мови складовою освітнього процесу загалом та складовою сучасної комунікації між європейцями.

Постановка проблеми. Організовуючи освітній процес, педагоги часто зустрічаються з проблемою добору методів та засобів навчання, які б відповідали сучасним тенденціям та запитам суспільства. Тому, чим глибшими є знання і вміння застосовувати новітні підходи у процесі навчання іноземної мови, тим ефективнішим буде процес розвитку людини нової генера-

ції, людини здатної спілкуватись у межах міжкультурного діалогу.

Мета статті – проаналізувати ключові аспекти та тенденції організації та здійснення англійського освітнього процесу у контексті початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Чільне місце займає процес вивчення організації освітнього процесу в контексті вивчення англійської мови у початковій школі та підходів чи цілей вивчення іноземної мови у початкових класах. Детальніше процесом вивчення підходів до організації освітнього процесу англійської мови займалися Л. Бак, С. Гунько, Т. Гусак, О. Кміть, С. Ніколаєва, В. Плахотник, С. Потапенко, С. Тезікова.

Згідно з дослідженнями О. Кміть, вивчення іноземної мови у початковій школі є корисним для усіх дітей незалежно від їхніх можливостей, оскільки воно позитивно впливає на розвиток психічних функцій молодшого школяра (пам'ять, увагу, мислення, сприймання, уяву) і стимулює розвиток загальнонавчальних умінь.

Автор наголошує на меті сучасного навчання іноземної мови: «Основна мета навчання ІМ – формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу» [4, с. 13].

Сучасні тенденції англійської освіти передбачають, що у початковій школі педагогом повинні створюватись умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів при використанні іноземної мови як засобу спілкування; для розвитку мотивації у подальшому володінні англійською мовою; формується елементарна комунікативна компетенція (мовна та мовленнєва) і, відповідно, розвиваються елементарні комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також елементарні лінгвістичні уявлення та загальнонавчальні уміння.

Сьогодні значення міжнародного спілкування значно зросло. Те саме відбулося із

прагненням до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, що розвивається в дедалі ширших масштабах. Сучасна концепція навчання англійської мови у початковій школі становить спеціально сформовану систему, включає компоненти змісту, принципів, методів та засобів, цілей.

Як уже зазначалося вище активний процес вивчення англійської мови є динамічним і обумовлений багатьма факторами. Першим фактором є соціальне прагнення суспільства до євроінтеграції у сфері політики та міжнародних відносин. До другого можна віднести високий рівень розвитку підходів до впровадження нових методичних ідей у практику навчання іноземної мови. Нині в Україні діє чимало закладів освіти, які фундаменталізують надання освітніх послуг лише англійської мови.

Таким чином, зі зростанням курсу на розширення інтернаціональних зв'язків сьогодні актуальною проблемою володіння громадянами України іноземною мовою, яка вивчається вже на початковій ланці освіти. Можна виокремити конкретні цілі вивчення мов міжнародного спілкування у школі.

Будь-який процес оволодіння знаннями передбачає постановку мети. Основною метою вивчення іноземної мови та розвитку міжнародного спілкування у школі є формування в учасників освітнього процесу здібностей та вмінь володіння іноземною мовою, яка є інструментом вивчення соціокультурного досвіду інших народностей. Згідно положеннями «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» зазначено, що «визначення головних та проміжних цілей вивчення і викладання мови має будуватись на врахуванні потреб учнів і суспільства, на завданнях, видах діяльності та процесах, які учням потрібно вміти реалізувати для задоволення цих потреб, та на компетенціях і стратегіях, якими їм необхідно для цього володіти та їх удосконалювати» [3, с. 3].

На першому місці формування і розвиток білінгвістичної комунікативної компетенції, яка передбачає формування мовленнєвих, соціокультурних та мовних навичок. Наступним аспектом є сфера збагачення світогляду

школярів новими знаннями про культуру іноземців. Надалі відбувається розвиток вміння описувати своє життя іноземною мовою та формується уявлення про діалог культур як невід'ємну частину співжиття людей у сучасному світі. Таким чином сьогодні підходи до організації англійськомовного середовища у початковій школі відповідають практичні меті. Важливість практичного оволодіння учнями іноземною мовою усталеною світовою тенденцією. «Такі підходи означають, що відповідні цілі для певного ступеня навчання і для певного учня або класу учнів певного віку не можуть бути остаточно встановлені на основі лінійного наскрізного прочитання шкал, запропонованих для кожного параметру. Рішення мають прийматись у кожному випадку окремо» [3, с. 196].

Також у цільовому значенні має місце аспект використання готових або створених програм з іноземної мови. Так, «укладання програм з вивчення мови (без сумніву, навіть у більшій мірі, ніж з інших дисциплін та для інших типів навчання) передбачає вибір між видами та рівнями цілей. Те, що сьогодні пропонується у загальних рекомендаціях, особливо враховує цю ситуацію. Кожен з головних компонентів запропонованої моделі може слугувати фокусом для визначення навчальних цілей і стати специфічною відправною точкою для використання Рекомендацій» [3, с. 199]. У початковій школі традиційною є триєдина мета освітньої діяльності: освітня, розвивальна та виховна.

Освітня мета іноземної мови досягається шляхом виконання завдань, які сприяють розширенню знань учнів про іноземну мову, формуванню уявлення про особистість англійськомовних ровесників, ознайомлення з культурою та традиціями, поведінки та стереотипами носіїв англійської мови у різних комунікативних ситуаціях. Також має місце прищеплення учнів до знайомства з повсякденним життям американців чи британців, особливостями побуту.

Розвивальна мета як і виховна пов'язана з освітньою, але полягає вже у формуванні активності учнів початкової школи у процесі реалізації мовних здібностей, формуванню

уваги, розвитку творчих здібностей та фантазії, бажання формувати культуру читання, письма та усного мовлення, розвивати мотивацію до іншомовної діяльності.

Виховна мета полягає у формуванні гуманістичного бачення світу, бажанню поважати інші народи та їхні особливості, формувати у носіїв української національної культури повагу до культури мови яка вивчається на основі принципи діалогу культур. Завершуючи огляд методичного та цільового компоненту організації процесу навчання англійської мови у початковій школі зазначимо, що має місце процес становлення, розвиток та виховання молодшого школяра у міжнародному контексті.

Окремо слід назвати проектні прийоми, застосовуючи які, учні вчать самостійно створювати зміст своєї навчальної діяльності і засвоювати його під час підготовки і захисту обраного тексту. Діти виконують проектні прийоми під керівництвом учителя і самостійно (індивідуально, в парах, малих групах), у класі та в позаурочних заходах. О. Кміть пропонує нам приклади такого проекту: «Діти можуть отримати завдання розучити з членами родини англійську пісеньку, віршик, провести з ними аеробіку АМ, підготувати з власних малюнків колаж «Демонстрація моди» і розказати членам своєї родини про дітей, які одягнуті у красивий модний одяг» [4, с. 15].

Під час вивчення англійської мови у початковій школі вагому роль посідає тенденція емоційного фактору. Його місце, як необхідного компонента у процесі навчання відображається у визначенні поняття «цілісне навчання». Цю думку підтвердила дослідниця Т. Гусак, яка у своїй науковій праці «Емоційний фактор при вивченні іноземних мов» визначила, що сприймання нового навчального матеріалу залежить від роботи півкуль головного мозку: «Дослідження взаємодії лівої і правої півкуль підтверджують, що повноцінне спілкування можливе лише у випадку, коли обидві діють рівноцінно» [4, с. 71].

Проблема полягає у тому, що традиційним навчанням стимулюється домінування

функцій лівої півкулі головного мозку, а потенційно можливий розвиток здібностей контролюється правою. Автор стверджує, що існує потреба «стимулювати роботу правої півкулі головного мозку за допомогою емоційного забарвлення навчального матеріалу, бо тільки це активує належну мовленнєву діяльність» [4, с. 71].

Окрім цього серед сучасних тенденцій розвитку англійської освіти пропонується цілісне навчання, що передбачає виділення, опис та практично зорієнтовану систематизацію окремих прийомів та форм роботи. Т. Гусак запропонувала такі форми інтеграції:

- 1) «поєднання мовлення та картинок;
- 2) поєднання мовлення та музично-ритмічних елементів;
- 3) поєднання мовлення та рухів;
- 4) поєднання мовлення, музики та рухів;
- 5) поєднання мовлення, музики та картинок;
- 6) поєднання мовлення, музики позитивних емоцій, а також слухових, зорових та рухових асоціацій в уявних подорожах (фантазіях);
- 7) поєднання мовлення та елементів природних комунікативних ситуацій (контакт очима, дії емоційної участі – міміка, жести, інтонаційні та ін. характеристики мовлення) в діалогах, рольових іграх, запитах, обміні інформацією, обговореннях та дискусіях» [4, с. 71].

О. Кміть вважає, що навчання англійської мови має бути комунікативно орієнтованим і повинно базуватись на мовленнєвих ситуаціях. Вона наголошує, що «у сучасній методиці навчальну ситуацію визначають як одиницю змісту навчання, як спосіб організації матеріалу на уроці і як критерій організації системи вправ» [4, с. 14]. Окрім цього, для того щоб зацікавити учнів дослідниця вважає доцільним подавати ситуацію в емоційно сприятливій атмосфері.

Науковці С. Потапенко та С. Тезікова запевняють, що «у початковій школі важливо прищепити учням позитивне ставлення до предмета, умотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою, виробити базові навички й уміння, необхідні для

подальшого розвитку комунікативної компетенції» [6, с. 66]. На цьому етапі вчителі формують навички й уміння спілкуватися в усній та письмовій формах у межах визначених сфер і комунікативних ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів та їх інтересів.

Звернемося до думки Л. Бака, який стверджує, що «для того, щоб ефективно на рівні вимог організувати процес вивчення іноземної мови, необхідно знати природу мовленнєвої діяльності, форми мовного спілкування, способи вираження змісту думки, психологічні та психолінгвістичні особливості народження та сприйняття мови, взаємозв'язок усіх компонентів мовленнєвої діяльності, основні педагогічні та методичні принципи» [1, с. 50].

Плануючи уроки, вчителі англійської мови підбирають вправи, спрямовані на розвиток усіх здібностей дітей і змінюють види діяльності протягом уроку. «Так, для того, щоб розвивати вербальні здібності на уроках вчителі з учнями читають оповідання та тексти англійською мовою, обговорюють їх, складають оповідання з опорою на картинки, слова та вирази, вивчають граматичні правила, виконують граматичні вправи, роблять нотатки та інше» [1, с. 51].

Також на уроках обов'язково треба співати пісні англійською мовою, слухати записи відомих пісень, вчити вірші, римівки та скоромовки для розвитку музичних здібностей. Обов'язковим елементом є впровадження у процес навчання вправ та завдань на розвиток логічних та математичних здібностей. До таких можна віднести вирішення проблемних питань, головоломок, розгадування кросвордів. Також необхідно проводити ігри та змагання. Має місце і творчий розвиток учнів початкової школи у процесі вивчення англійської мови. Для активного розвитку візуальних та артистичних здібностей, слід використовувати таблиці, відео, презентації, репродукції картин, твори мистецтва тощо. Л. Бак також наголошує, що не варто забувати: «про фізичні здібності дітей, особливо на початковому етапі навчання, коли дітям дуже важко сконцентрувати увагу на одному виді вправ упродовж тривалого часу. Власне

тому необхідно вивчати англійську за допомогою рухливих ігор, таких як «Диктант наввипередки», «Проведи сліпого» та інші. З урахуванням екстравертних та інтровертних здібностей у дітей обов'язково треба проводити роботу в парах, групах, групові та індивідуальні проекти» [1, с. 52].

В організації дібраного для навчання іноземних мов матеріалу слід спиратись на різні підходи, серед яких можна виділити кілька, з нашої точки зору, найважливіших: лінгводидактичний, ситуативний, тематичний і тематико-ситуативний.

Щодо лінгводидактичного підходу, то він визначається обраною системою навчання. «Якщо використано один з прямих методів, то на перший план висувається усне мовлення; організація і порядок уведення в навчальний процес мовного матеріалу не залежить від читання й письма; учнів читають слова як ціле (методом цілих слів і речень), оскільки вважається, що засвоєне в усній формі слово доцільніше читати саме так; основним методом засвоєння граматичного матеріалу є запам'ятовування готових фраз, побудова нових фраз за аналогією з тими, що є в пам'яті або представлені в друкованій формі» [5, с. 35]. При цьому маємо зауважити, що переклад як засіб навчання не використовується. Особливе місце у процесі вивчення іноземної мови посідає мимовільне запам'ятовування слів та граматичних конструкцій. Освітній процес організується так що учень повинен мимовільно запам'ятати сталі конструкції, щоб потім активно вживати їх у мовленні чи в конкретній ситуації.

Ситуативний підхід полягає в тому, що мова використовується в певних ситуаціях, саме тому ситуація може слугувати основою для організації матеріалу в навчанні діалогічного мовлення. Дослухаємося до думки В. Плахотника, який зауважив, що «ситуативний підхід мало придатний для навчання монологічного мовлення, яке переважно тематичне і контекстуальне» [5, с. 36].

Найпоширенішим в організації навчального матеріалу є тематичний підхід. Автор це обґрунтовує так: «Саме цей підхід визначається як один з основних принципів

навчально-виховного процесу в пояснювальній записці до чинної програми іноземних мов» [5, с. 36].

В основу тематико-ситуативного підходу покладено тематику і діалогічні ситуації як форму організації навчального матеріалу. В. Плахотник наголосив: «Під діалогічною ситуацією розуміється сукупність обставин і умов, що стимулюватимуть виникнення діалогу і його підтримку до досягнення мети мовленнєвого акту», наприклад:

- «Where is my pencil?
- I don't know.
- Is it in your pencil-box?
- In my pencil-box?
- I think it is your pencil-box» [5, с. 38].

На нашу думку, у процесі навчання англійської мови однією з основних проблем є засвоєння та збереження в пам'яті лексичного матеріалу. Робота над організацією вивчення англійської мови на початковому етапі розпочинається, як правило, із семантизації, тобто розкриття значення нових лексичних одиниць. Саме від цього залежить уся подальша робота з лексикою, тому педагог має обрати найефективніший засіб презентації нової лексики відповідно до вікових особливостей дітей.

Дослідниця С. Гунько висловила думку, що «на початковому етапі вивчення іноземної мови метод перекладу не лише не дає бажаних результатів, а може й нашкодити» [2, с. 34]. Вона стверджує, що використання ілюстративних матеріалів у вигляді малюнків, карток, таблиць і т. д. дає хороший результат, адже в дітей добре розвинена сенсорна пам'ять. Якщо ж учитель скористався предметним унаочненням (іграшки, реальні предмети, макети) – то він обрав правильну стратегію представлення і пояснення, тому що учень може доторкнутись до них, узяти в руки, виконати будь-які дії, погратися з ними.

Однак, зауважимо, що не всі предмети, іграшки ми маємо змогу принести на урок, «обіграти» їх. А з кожним уроком обсяг навчального матеріалу невпинно збільшується. На запитання як же встигнути вчителю систематично повторити обсяг мовного матеріалу, що невпинно зростає С. Гунько ствердно відповіла: «Це дуже легко зробити,

якщо вчитель працюватиме з уявними предметами, об'єктами, явищами, тобто образами, показ яких супроводжуватиметься мімікою, жестами, рухами» [2, с. 34].

Висновки. Отже, основними сучасними тенденціями розвитку англійської освіти молодших школярів в Україні є комунікативна, соціокультурна та емоційна спрямованість навчання, а також його діяльнісний характер. Орієнтація освітнього процесу вивчення

англійської мови з урахуванням зазначених тенденцій, створює сприятливі передумови для здобуття належного рівня англійської освіти учнями початкової школи. Доцільним на початковому етапі освітньої діяльності є підключення елементів жестової мови як основної семантичної одиниці, використання культурної спадщини країни, мова якої вивчається, використання дидактичних ігор, музичних та фонових записів тощо.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бак Л. Особистісно-орієнтований підхід до викладання англійської мови. Рідна школа. 2005. № 3. С. 50–52.
2. Гунько С. Новий підхід до вивчення англійської мови на початковому етапі. Початкова школа. 2011. № 8. С. 32–34.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
4. Кміть О. Основні сучасні тенденції розвитку англійської освіти молодших школярів в Україні. Початкова школа. 2008. № 5. С. 13–15.
5. Плахотник В. Тематично-ситуативний підхід у навчанні англійської мови. Початкова школа. 2005. № 11. С. 35–38.
6. Потапенко С., Тезікова С. Пошук нових лінгво-педагогічних технологій навчання англійської мови. Рідна школа. 2000. № 8. С. 65–67.

Шнайдер М. Б.
студентка V курсу
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРАЦЯХ ПРОВІДНИХ ПЕДАГОГІВ ТА МЕТОДИСТІВ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто сутність понять «читання», «читацька діяльність», «читацька самостійність» у працях провідних педагогів та методистів та виокремлено умови формування читацької самостійності молодших школярів в процесі навчання. На основі аналізу методичної літератури охарактеризовано методи і прийоми формування читацької самостійності молодших школярів.

Ключові слова: читання, читацька діяльність, читацька самостійність, педагог, школяр.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрена сущность понятий «чтение», «читательская деятельность», «читательская самостоятельность» в трудах ведущих педагогов и методистов и выделены условия формирования читательской самостоятельности младших школьников в процессе обучения. На основе анализа методической литературы охарактеризованы методы и приемы формирования читательской самостоятельности младших школьников.

Ключевые слова: чтение, читательская деятельность, читательская самостоятельность, педагог, школьник.

The article, that based on the analysis of psychological and pedagogical literature, considers the essence of the concepts of “reading”, “reading activity”, “reading independence” in the works of leading didactics and methodologists and highlights the conditions for the formation of reading independence of junior pupils. Based on the analysis of the methodological literature, the methods and techniques of forming the reading independence of junior schoolchildren are characterized.

Key words: reading, reading activity, reading independence, teacher, pupil.

Розвиток читацької діяльності школярів визначено як один із головних планованих результатів освоєння основної освітньої програми в умовах впровадження державного освітнього стандарту нового покоління. Читацька самостійність є важливим елементом розвитку читацької діяльності молодших школярів, причому читацька самостійність – це інтегрована якість, яка характеризується наявністю у читача мотивів, які спонукають його звертатися до книг.

Особливості формування читацької самостійності учнів початкових класів знайшли своє висвітлення у працях провідних педагогів та методистів сьогодення: Т. Разуваєвої [7], Н. Светловської [9], Г. Сапун [8]. Проте залишається ще ряд невіршених питань, наприклад, незважаючи на актуальність проблеми формування читацької самостійності молодших школярів, такий важливий аспект методики читання, як розвиток читацької

самостійності молодших школярів, зокрема питання створення вчителями початкових класів відповідних психолого-педагогічних і методичних умов формування основ читацької самостійності молодших школярів на уроках читання, ще не знайшов повного висвітлення в методичних розробках.

Метою даної статті є дослідження особливостей формування читацької самостійності учнів початкових класів у працях провідних педагогів та методистів.

Варто зазначити, що поняття «читацька діяльність» розкривається в працях методистів, педагогів, психологів, естетиків, які розглядають читання як діяльність духовну, естетичну, пізнавальну, комунікативну.

Власне термін «читацька діяльність» в методиці був введений відомим теоретиком М. Светловською в аспекті правильного типу читацької діяльності як трьохступеневого

процесу цілеспрямованого індивідуального осмислення дітьми книги або окремого тексту до читання, в процесі читання і після завершення читання. Ці три етапи (три етапи пізнання) відображають логіку діяльності читача при самостійному читанні книг [10, с. 9].

Відповідно до положень, викладених М. Светловською, цілями на різних етапах читацької діяльності виступають: мета на етапі «до читання»; прогнозування тематики, характеру, кількості та специфіки творів в книзі / книгах; мета на етапі «в процесі читання» на основі оцінки книги; мета на етапі «після читання» – досягнення розуміння сенсу, витяг всієї корисної інформації.

Також, відповідно до етапів читацької діяльності, виділяються різні способи здійснення даної діяльності учнями, зокрема, на етапі «до читання» способами є прогнозування за зовнішніми показниками змісту; на етапі «в процесі читання» способами є запам'ятовування, відтворення картин, творча інтерпретація, аналіз-перечитування, сприйняття художнього слова, смислове читання; на етапі «після читання» способами виступають узагальнення, виразне читання, оцінка, творчі завдання, звернення до нових книжок, а також проєктна діяльність [10, с. 10].

Дослідниця Т. Разуваєва визначає читацьку діяльність як активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою і обумовлений поставленими навчальними завданнями процес сприйняття, осмислення, інтерпретації та оцінки прочитаної текстової інформації [7, с. 4].

У цілому читацька діяльність представляє собою цілеспрямований і особистісно-орієнтований процес взаємодії читача з книгою і світом книг, в результаті якого у читача і формується читацька самостійність. На різних етапах навчання в початковій школі читацька діяльність має свої характеристики, обумовлені наступними чинниками: індивідуально-психологічними особливостями учнів, їх читацьким досвідом, запасом фонових знань, розвитком мови та мовлення, пізнавальної сфери, розумових процесів, специфікою сприйняття літературних творів в молодшому шкільному віці і т. д. [8, с. 27].

Читацька діяльність є не просто сукупністю дій, необхідних для осмисленого розкодування тексту як «чужого» слова. Це поступово укладена в ході навчання читання система культури читацької поведінки і читацьких звичок, що формує у читача стійку спонтанну потребу у вибірковому спілкуванні з книгою з метою усвідомлення себе та осмислення навколишнього світу.

На думку, вже цитованої нами М. Светловської, ця ідеальна структура, наочно демонструє продуктивні й непродуктивні зв'язки між провідними компонентами читацької діяльності у кваліфікованого читача, вона називається моделлю правильної читацької діяльності [9, с. 19].

Модель правильної читацької діяльності включає в себе кілька компонентів, виділених авторкою: 1) особистісний сенс звернення до світу книг і читання; 2) знання книг з доступного кола читання і вміння в ньому швидко орієнтуватися; 3) здатність сприйняти при читанні зміст книги на рівні, максимально доступному даному читачеві в даний час.

На основі аналізу досліджень, проведених в лабораторії під керівництвом М. Светловської, було встановлено, що три компонента правильної читацької діяльності нерівнозначні.

Також нами було проаналізовано поняття «читацької самостійності» як якості особистості у роботах провідних науковців сьогодення.

Наприклад, А. Абдулліна зазначає, що читацька самостійність – це вміння дитини правильно користуватися книгою як джерелом знань, вміння розуміти художній твір і «відчувати» його [1, с. 43]. Як підкреслює О. Джежелей: «Читацька самостійність є вмінням міркувати над книгою та розуміти прочитане [3, с. 68].

Найбільш повне визначення читацької самостійності знаходимо у М. Светловської: «Читацька самостійність – це властивість особистості, яка характеризується наявністю у читача мотивів, які спонукають його звертатися до світу книг, і системи знань, умінь, навичок, що дають можливість за найменшої витрати сил і часу реалізувати виниклі

пропозиції відповідно до особистої та суспільної необхідності» [9, с. 54].

На думку Т. Єфанової: «Читацька самостійність – це здатність читача користуватися книгою як джерелом знань та інформації» [4, с. 91].

О. Джежелей у своїх роботах визначає, що читацька самостійність – це уміння і бажання вкладати в читання «працю душі», це роздум над книгою ще до читання, сприйняття її змісту, обдумування прочитаного, коли книга вже закрита [3, с. 14].

О. Вашуленко вказує, що читацька самостійність включає в себе сформованість техніки читання, вміння слухати, сприймати і усвідомлювати прочитане [2, с. 38].

Аналіз даних визначень дозволяє виокремити власне визначення читацької самостійності: читацька самостійність – це особистісна властивість

школяра, яку можна вважати кінцевою метою й об'єктивним показником діяльності молодших школярів з читання. Читацька самостійність проявляється у стійкій потребі звертатися до книг, в усвідомленому виборі матеріалу для читання, в здатності ефективно застосувати в процесі читання

набуті знання, вміння та навички.

Процес формування інтересу до книг і позитивного ставлення до самостійного читання у молодших школярів, як і будь-яка частина організованого навчального процесу, підпорядковується певним дидактичним та методичним закономірностям. Відповідно до провідних принципів процесу навчання читанню, можна виділити критерії сформованості читацької самостійності у молодших школярів.

М. Светловська виділяє критерії, за якими можна визначити рівень сформованості читацької самостійності молодших школярів: вміння працювати з книгою; начитаність (знання змісту прочитаних творів, визначених програмою); знання бібліографічних відомостей [9, с. 39].

Наступні показники, які характеризують вміння учнів працювати з книгою виділяє Л. Єфросініна: дотримання правил користування книгою; гігієна читання; вміння гортати книгу, швидко знаходити потрібну сто-

рінку; вміння показати, назвати, пояснити призначення елементів книги: обкладинка, титульний аркуш, аркуш, сторінка, номер сторінки, поля, текст, ілюстрація; вміння описати незнайому дитячу книгу за її назвою, ілюстраціями, змістом; вміння знаходити в книзі відомості про автора; розрізнення шрифтів, розуміння їх ролі в членуванні, виділенні тієї чи іншої частини тексту, вміння орієнтуватися в групі книг (від 2 до 4) вибрати серед них книгу за певними ознаками та самостійно прочитати її [5, с. 73].

Розглянемо структуру читацької самостійності, запропоновану Т. Єфановою, яка визначає читацьку самостійність як сукупність двох складових: читацької кваліфікації (ступінь готовності читача до самостійного читання) і рівня сформованості у читача типу правильної читацької діяльності [4, с. 91]. Рівень сформованості типу правильної читацької діяльності складається з трьох аспектів: аспект відтворення тексту: правильність і швидкість читання; аспект сприйняття твору читачем: здатність до негайного сприйняття, глибина сприйняття і його жвавість, тобто здатність до творчого прочитання, до читання між рядків, до роздумів про прочитане, до власного переживання, думок і висновків на основі прочитаного; аспект осмислення значущості твору в житті читача, доцільності звернення до самостійного читання.

Наступні показники готовності до самостійного читання виділяє М. Оморокова: сформованість інтересу до книги як до об'єкта, володіння грамотою і хороший темп читання, широта читацького кругозору, впорядкованість накопиченого читацького кругозору хоча б за двома основними лініями зв'язку, а також глибина читання, яка характеризується здатністю дитини пригадати, уявити, назвати героїв твору, визначити знайомі епізоди з прочитаного, відтворити їх зміст і співвіднести з прочитаною книгою [5, с. 73].

Основним методом формування читацької самостійності є метод читання-розглядання книги, розроблений М. Светловсько [10]. Метод читання-розглядання книги – це провідний метод навчання читання-спілкування як особливо універсальний, тому що тільки

цей метод при його правильному використанні дозволяє початківцю читачеві побачити в матеріальному об'єкті свого духовного співрозмовника, здивуватися, порадити цьому і звикнути починати знайомство з будь-якою книгою, слідуючи саме цим шляхом.

Найбільш сприятливі умови використання методу читання-розглядання створюються в 1-му півріччі 1 класу, коли діти ще не оволоділи основами техніки читання і не користуються механічним схоплюванням слів. Робота на заняттях в підготовчий період навчання будується в наступному порядку: читання книги вголос (книга до читання не відображається); розгляд обкладинки та ілюстрацій (встановлюється зв'язок з текстом); повідомлення учителем прізвища автора і коротка розповідь про те, які книги він написав.

На початковому етапі формування читацької самостійності школярів розглядання передує першому читанню. Тепер ланцюжок будується у зворотному порядку: автор – назва – ілюстрації – зміст.

У 2 класі на кожному уроці організовується розглядання книг під керівництвом вчителя. Крім цього, використовуються книги для індивідуального розглядання. На основному етапі формування читацької самостійності школярів розглядання книги повністю самостійне, з опорою на такі елементи книги, як прізвище автора, назва, передмова, зміст, титульний аркуш.

Окрім цього, М. Светловська пропонує використовувати такі методи роботи: 1) короткий переказ, у якому учень повинен відібрати головне, відсіяти все другорядне, необхідно вибрати основний зміст; 2) переказ зі зміною особи оповідача; 3) переказ від одного з персонажів, щоб успішно впоратися з таким завданням, учень повинен увійти в роль героя оповідання, поглянути на події його очима, а це знову ж вимагає неодноразового прочитання; 4) передача прочитаного за ролями; 5) інсценування; 6) ілюстрування прочитаного (словесне, графічне) [9, с. 45].

М. Оморокова вказує на необхідність ілюстрування як методу формування читацької самостійності. Наприклад, дітям може бути запропоновано намалювати словесну картину

до найбільш вподобаного уривку та підібрати до неї слова автора [5, с. 75].

Цікавим методом роботи є творча діяльність дітей – складання казок і історій. Дані завдання сприяють розвитку дитячої літературної творчості, залученню до літератури, а це сприяє розвитку навичок читацької самостійності, тому що в учня, який може скласти оповідь, з'являється необхідність записати придумане, а потім і прочитати твори інших авторів [2, с. 38].

З метою формування читацької самостійності можуть бути застосовані методи самостійної перевірки домашнього завдання. Діти на етапі перевірки домашнього завдання працюють в парах постійного складу. При цьому, якщо було задано виразне читання тексту, то першу частину читає один учень, а іншу – другий, аналогічно і з завданням відповідей на питання до тексту. Діти задають їх один одному по черзі та відповідають по черзі. Тим самим можна уникнути зайвих повторів і дітям не стає нудно. Для кожного уроку читання необхідно підбирати виставку книг по темі заняття (на виставці представляються книги як прочитані учнями, так і запропоновані учителем). Ця виставка на початку уроку колективно розглядається за чітко визначеним планом, який відповідає темі і цілям уроку (наприклад, дітям пропонується встановити, чи всі книги відповідають темі заняття; чи виставлена одна і та ж книга двічі; якщо книги збігаються за назвою, то яка між ними різниця; книги яких авторів виставлені; пропонується визначити жанри виставлених творів).

Систематична робота в цьому напрямку має на меті сформувати такий важливий читацький навик, як орієнтація в книжковому світі. На кожному уроці читання передбачаються спеціальні вправи і завдання, побудова такої їх системи, яка була б здатною забезпечити поступове зростання потреби школярів у спілкуванні з книгою і вироблення навичок самостійної роботи з нею. При цьому вчителям початкових класів слід враховувати, що дії школярів повинні бути різноманітними: простими і складними, практичними і розумовими, репродуктивними і творчими.

Отже, у працях проаналізованих нами педагогів та методистів зауважується спільність поглядів щодо важливості формування читацької самостійності з першого дня перебування дитини у школі. Сформуванню читацької самостійності у дітей молодшого шкільного віку можливо за умови, що на уро-

ках читання учитель буде використовувати різноманітні методи і прийоми роботи: метод читання-розглядання, оформлення куточка читача, виставки книг, ознайомлення школярів з новими творами, переказ прочитаного, ілюстрування, різні вправи, ігрові прийоми, прийоми роботи з книгами.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Абдуллина А. А. Обучение младших школьников воссозданию образов художественных произведений: [Текст] / А. А. Абдуллина. Научно-методические материалы. Часть 1. – М., 1997. – 256 с.
2. Вашуленко О.В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. Дайджест 1 / О. В. Вашуленко. 2011. – 94 с.
3. Джежелей О. В. Чтение и литература. Программа [Текст] / О.В. Джежелей // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
4. Ефанова Т. В., Валынкин, П. В. Формирование читательской самостоятельности младших школьников в современной общеобразовательной организации [Текст] / Т.В. Ефанова, П. В. Валынкин // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2017. – № 2. – С. 91–96.
5. Ефросинина Л. А. Оморокова, М. И. Литературное чтение в свете современных требований [Текст] / Л. А. Ефросинина, М. И. Оморокова. – 2010. – № 11. – С. 73–77.
6. Підлужна Г. В. Позакласне читання молодших школярів: проблеми, пошуки, знахідки / Г. В. Підлужна // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 22–23.
7. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков [Текст] / Т. А. Разуваева. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Тула, 2006. – 10 с.
8. Сапун Г. Уроки читання / Г. Сапун. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2001. – 180 с.
9. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения [Текст] / Н. Н. Светловская. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
10. Светловская Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 9–14.
11. Ткачук Г. П. Методичні настанови учителю щодо формування дитини-читача / Г.П. Ткачук // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 11–13.

Яблуновська К. О

асистент кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

МЕТОДИКА ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-АГРАРНИКІВ

У статті розглянуто зміст екологічної освіти його складові, оволодіння різними видами і рівнями діяльності, вміння працювати з інформацією та інформаційними технологіями, оволодіння процесами змістоутворення, що має забезпечити на різних рівнях освіти спочатку функціональну грамотність, потім оволодіння предметом, основними видами пізнавальної і практичної діяльності і, нарешті, відповідними компетенціями.

Ключові слова: екологічна освіта, викладачі аграрники, зміст освіти, методика.

В статье рассмотрено содержание экологического образования его составляющие, овладение различными видами и уровнями деятельности, умение работать с информацией и информационными технологиями, овладение процессами смыслообразования, что должно обеспечить на разных уровнях образования сначала функциональную грамотность, затем овладение предметом, основными видами познавательной и практической деятельности и наконец соответствующими компетенциями.

Ключевые слова: экологическое образование, преподаватели аграрии, содержание образования, методика.

The article considers the content of environmental education, its components, mastering different types and levels of activity, ability to work with information and information technologies, mastering the processes of content formation, which should provide at different levels of education first functional literacy, then mastering the subject, basic cognitive and practical activities and, finally, the relevant competencies.

Key words: ecological education, agrarian teachers, content of education, methods.

Актуальність статті. Найважливішим компонентом екологічної політики будь-якої держави є підготовка фахівців, здатних до вирішення екологічних завдань різного масштабу. Провідна роль у вирішенні поставленої мети відведена системі вищої освіти.

Високий рівень компетентності та майстерності студентів аграрників, майбутніх викладачів, дозволить підвищити якість організацій екологічного освіти і виховання студентів у закладах вищої освіти аграрного спрямування. Від еколого-професійної підготовленості студентів залежить стан навколишнього середовища, загальна екологічна освіченість населення [1, с.71].

Постановка проблеми. Інтерес до проблеми організацій екологічного освіти виявляють і вітчизняні, і зарубіжні дослідники. На сучасному етапі в світі вже накопичено великий досвід в області екологічної освіти, проте, світові досягнення в даній області недостатньо доступні для педагогічної громадськості.

У педагогічній практиці минулих років екологічна освіта студентів – майбутніх викладачів у багатьох випадках обмежувалась коротким курсом загальної екології, вивчення якого здатне лише дати початкові відомості, але не дозволяє підвищити еколого-педагогічну підготовку студентів.

Погляди на зміст освіти екологічної освіти майбутніх викладачів-аграрників взагалі і її важливу складову частину – навчання, останнім часом зазнали значної трансформації.

У сучасній дидактиці в порівнянні з дидактикою традиційної школи значно розширилося і збагатилося уявлення про зміст екологічної освіти. За сучасними уявленнями не тільки наука, але і вся культура виступає джерелом і основою для відбору змісту.

Іншими словами, виходячи з обґрунтування культури як цілісності в єдності духовних і матеріальних її складових, що забезпечують "універсалізм бачення", в екологічну освіту майбутніх спеціалістів проєктуються наука, філософські погляди на світ і місце

в ньому людини, мистецтво, право, етика, побут, звичаї, мову, культурологічні підходи і оцінки [2, с. 200].

Формулювання цілі статті розглянути основні принципи та критерії відбору змістової складової формування екологічної компетенції.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу теорії та практики формування екологічної компетентності викладачів-аграрників можна встановити, що процес формування екологічної компетентності у студентів аграрних закладів вищої освіти повинен здійснюватися системно, враховуючи: соціальне замовлення на підготовку екологічно свідомих та активних педагогів аграрної сфери, мету, завдання, принципи (міждисциплінарності та екологізації знань), зміст, методи й форми екологічної підготовки студентів-аграріїв; етапи та умови формування їх екологічної компетентності; управління процесом формування екологічної компетентності в аграрних закладах освіти [3, с. 48].

В основі навчального матеріалу лежать предметні знання, які є системою різних понять технічних, наукових, технологічних, певним чином організованих і сформульованих [4].

Предметними знаннями називаються ті наукові знання, які в ході процесу навчання перетворюються в навчальні.

Всі наукові знання, в свою чергу, можна розділити на:

- предметні – до них відносяться описи процесів, об'єктів, явищ та ін;
- знання про наукові методи, за допомогою яких здійснюються дослідження;
- знання про наукову логіку, які ілюструють хід розвитку науки, процес розробки процедур і зміст досліджень,
- історико-наукові знання, що показують історичний аспект вирішення наукових проблем, аналіз творчості вчених, історію відкриттів.

Складність навчального матеріалу можна визначити за такими параметрами:

- насиченість та інформативність;
- новизна змісту;
- кількість і частота вживання вже вивчених термінів;

– складність викладу (в першу чергу це довжина і конструкція текстів методичних матеріалів, що надаються студентам, лекційних та практичних матеріалів);

- складність побудови;
- ступінь абстрактності.

В основі процесу підбору навчального матеріалу для майбутніх викладачів-аграрників лежить безліч принципів, однак усі їх можна звести до трьох основних:

1. відповідність змісту освіти до сучасного рівня розвитку науки, виробництва та громадянського суспільства;
2. єдність процесуальної і змістовної сторін освіти, яка виражається в тому, що в ній представлені всі основні види людської діяльності в певному взаємозв'язку;
3. структурна цілісність змісту на різних рівнях з урахуванням індивідуальності розвитку здобувача вищої освіти (навчальний матеріал повинен бути пропорційним, врівноваженим і гармонійним по відношенню до всіх компонентів).

Зміст екологічної освіти розглядається як елемент педагогічної системи, що використовується для вирішення дидактичних завдань і залежить від цілей освітнього процесу. Положення про принципові засади формування змісту освіти представлені в роботах Савченко, Грінберга, Баранникова, Беспалько, Коростелев і ін. Змістовний компонент є одним з ключових елементів моделі підготовки студентів в умовах сучасного соціуму [5-8].

При проектуванні змісту навчального курсу використовують принципи і критерії класичної дидактики.

В умовах сучасної потреби в компетентних викладачах аграрного профілю, однією з основних компетенцій яких є екологічна, нами запропонована наступна система принципів відбору змісту.

1. Принцип відповідності соціальному замовленню. Згідно з цим принципом в зміст освіти повинні входити не тільки сучасні знання, вміння і навички. Обов'язково враховується потреба підприємства, відповідності змісту освіти рівню розвитку науки, виробництва, соціальної сфери, вимогам розвиваючого суспільства. Повинні враховуватися і

можливість вибору знань студентами, їх індивідуальні потреби. Завдяки цьому людина досягає всебічного розвитку і зростання особистості.

2. Принцип регіональності. Цей принцип допомагає майбутнім викладачам аграрникам виробляти вміння співвідносити локальність своїх дій з глобальністю їх наслідків. Досягнення цих умінь можливо шляхом вивчення прикладів, близьких їм в повсякденному житті і майбутній практичній діяльності, прикладів, що мали місце в регіоні їх проживання або знаходження та розгляд цих прикладів у розрізі їх безпосередніх та опосередкованих наслідків [9, с. 81].

3. Принцип науковості. У змісті освіти має відобразитися наукове уявлення про навколишній світ, його єдність, цілісність, процесуальність і самоорганізацію, коеволюційний характер розвитку природного, соціального і техногенного середовищ. Матеріал навчального курсу повинен відповідати новітнім досягненням тієї чи іншої науки. Теорія і практика повинні бути єдині. Це дозволить майбутньому викладачу аграрного вузу у своїй професійній діяльності передавати здобувачам знань використовувати історичний і власний досвід для вирішення виробничих ситуацій.

4. Принцип професійної спрямованості. Одержувані знання повинні відповідати майбутній професійній діяльності у вищому навчальному закладі аграрної спрямованості, відповідати вимогам компетенцій, додаткових критеріїв, запропонованих майбутнім роботодавцем (при навчанні на основі соціального партнерства) або особливо затребуваними на ринку праці.

5. Принцип безперервності. Необхідно забезпечити поступовість і етапність сходження здобувачів знань в освоєнні реалізованих знань. Реалізується спадкоємність і взаємозв'язок змісту, методів, методик, технологій і форм організації навчально-виховного процесу. При виборі змісту навчання важливі його методи, засоби, форми технології. Також мають значення і рівні засвоєння, що визначають той чи інший процес навчання.

6. Принцип систематичності. Відбір змісту навчання повинен забезпечувати системну

організацію навчально-виховного процесу, наступність навчальної та позанавчальної діяльності.

7. Принцип забезпечення єдності змісту освіти з позицій всіх навчальних предметів навчання. Складові змісту освіти повинні бути тісно пов'язані між собою, врівноважені і пропорційні міждисциплінарно. В той же час, навчальний матеріал не повинен надлишково дублюватися в інших навчальних курсах. Необхідно забезпечувати інтеграцію природничо-наукового і гуманітарного знання.

Звичайно, як і раніше актуальна вимога реального врахування дійсності, ступеня існуючої на даний час готовності педагогів вищої школи, ресурсного та методичного оснащення навчальних закладів.

Дотримуючись перерахованих вище принципів, можна сформулювати наступні критерії відбору:

– Цілісність відображення основних частин соціального досвіду, перспектив розвитку суспільства, прагнення до багатостороннього розвитку особистості здобувача знань. Цей критерій обумовлює необхідність включення в зміст екологічної освіти знань про суспільство, культуру, людину, техніку, а також можливості засвоїти навички роботи за зразком, творчої діяльності, закласти основи формування ціннісного ставлення, що має важливе значення для переходу знання в переконання.

– Виділення головного, найбільш суттєвого у всьому різноманітті навчального матеріалу, маркування особливо значущих частин досліджуваного, в основному найбільш потрібних і універсальних пізнавальних компонентів.

– Відповідність віковим і психологічним особливостям студентів.

– Співвіднесеність з часом, який виділяється на вивчення конкретного предмета навчальним планом.

– Необхідність повноцінного врахування як вітчизняного, так і іноземного досвіду в побудові навчальної програми.

– Відповідність змісту рівню забезпеченості матеріальними і навчально-методичними засобами з урахуванням перспективи розвитку в цьому напрямку.

Всі зазначені принципи мають досить загальний характер, і їхня реалізація часто обростає безліччю питань.

Так, особливості віку здобувачів вищої освіти вельми складно врахувати, не викрививши систему подання матеріалу, якщо вона сформована досить лінійно. В такому разі необхідно диверсифікувати отриманий вище-описаними методами зміст освіти для більшої відповідності тому чи іншому віку студентів.

Є кілька способів конструювання і структурування змісту освіти, які на практиці визначають способи розробки освітньої програми [10].

Перший спосіб – це лінійна побудова навчального матеріалу. У такій структурі окремі частини навчального матеріалу представлені послідовно і безперервно як ланки єдиної цілісної навчальної теми, які в сукупності розкривають розділ, а всі розділи – навчальний курс. Кожна частина вивчається тільки один раз.

Другий спосіб, концентричний, використовується, якщо одне і те ж питання розглядається кілька разів. При повторі зміст розширюється, збагачується новою інформацією та вирішується на новому рівні. До проблеми можна повертатися через якийсь незначний час в, рамках курсу, що вивчається, але можна і через кілька років.

Третій спосіб подання змісту освіти – спіралевидний: ставиться проблема, до вирішення якої учні та вчитель повертаються постійно, розширюючи та збагачуючи коло пов'язаних з нею знань і способів діяльності з різних сфер людської діяльності. Таким чином, для цього способу характерно багаторазове повернення до опрацювання одних і тих же навчальних тем і доповнення нових.

Четвертий – модульний спосіб. При такому способі весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляється за наступними напрямками:

- орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним);
- змістовно-описовий;
- операційно-діяльнісний;
- контрольно-перевірочний.

Найбільш оптимальним для якісного формування екологічної компетентності майбутніх викладачів-аграрників в умовах сучасної вищої школи є модульний спосіб.

У такому випадку, для оптимізації процесу, формування екологічної компетентності доцільно базувати на модульному методі структурну модель цілеспрямованого формування екологічної компетентності майбутніх викладачів спеціальних дисциплін закладів вищої освіти аграрної галузі. Вона вміщає складові формування компетентності та порядки їх взаємодії, наглядно показуючи цей організований процес. Моделювання процесу цілеспрямованого формування компетенції значно полегшує подальшу структурування навчального матеріалу та екологічної освіти загалом.

Висновки. Відбор і структурування змісту екологічної освіти майбутніх викладачів-аграрників повинен відбуватися виходячи з потреб роботодавця в фахівців необхідного профілю, з урахуванням регіонального фактора, реальних технологічних процесів і ліній обладнання, існуючого на виробництві.

Педагог-аграрник в майбутньому повинен буде передавати свої компетенції в повній мірі студентам-фахівцям агропромислового комплексу.

Процес відбору навчальної інформації повинен розглядатися з системних позицій. Для з'ясування наукової основи і форми організації навчальної інформації повинні розглядатися різні теорії відбору змісту навчального матеріалу.

Запропоновано основні принципи та систему критеріїв вибору змісту навчання майбутніх викладачів-аграрників в розрізі сучасного соціального замовлення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Моїсеєва Л.В., Файрушина С.М. Екологічна педагогіка: сучасний аспект / Л. В. Моїсеєва, С.М. Файрушина // Міжнародний журнал експериментальної освіти. – 2017. – № 2. – С. 71–72. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11157> (дата звернення: 08.03.2021).

2. Трішкіна Н. І. Сучасні підходи до формування професійних компетенцій фахівців торговельно-економічного профілю / Н. І. Трішкіна // Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Сер.: Економічні науки. – 2014. – № 4. – С. 198–202.
3. Яблунівська К. Теоретичні аспекти формування екологічної компетентності майбутні викладачів аграрних закладів вищої освіти / К. Яблунівська // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – 2018. – № 15. – С. 47–53.
4. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону : історія і сучасність : [монографія]. / С.В. Сапожников // Інновація. – 2013. – С. 480
5. Коростелев А. А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалис [Електронний ресурс] / А. А. Коростелев, А. Н. Ярыгин, Н. А. Ярыгина // Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 2.
6. Баранников, А. В. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалиста / А. В. Баранников // Содержание общего образования: компетентностный подход – 2002. – С. 51– (ГУ ВШЭ).
7. Грінберг Л. Інформаційно-комунікативна складова професійної компетентності майбутніх документознавців / Л. Грінберг // Термінологія документознавства та суміжних галузей знань: зб. наук. пр. / Київський нац. ун-т культури і мистецтв; ін-т державного управління. За заг. ред. В. В. Бездрабко. – К.: КНУКіМ. – 2011. – Вип. 5. – С. 151–157.
8. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. П. Савченко // Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 3.
9. Скалон Н. В. Роль регионального экологического образования и просвещения в сохранении окружающей среды охраняемых природных территорий / Н. В. Скалон, О. В. Петунин, Т. А. Жукова. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №3. – С. 79–86.
10. Defining and Selecting Key Competencies. Rychen D.S. & Salganik L.H. – 2001. Gttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

НОТАТКИ

Наукове періодичне видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

22 (22) березень 2021

Підписано до друку 31.03.2021 р. Формат 84x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 12,32.
Тираж 100 прим.

Видавник: ГО «Львівська педагогічна спільнота»
79000, м. Львів, а/с 341

www.pedagogylviv.org.ua

E-mail: journal@pedagogylviv.org.ua

Телефон: +38 095 580 08 54