ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
«ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ПАРЛАМЕНТ
ПРАЦЕЗДАТНИХ ІНВАЛІДІВ»

EISSN: 2410-4620

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 1, 2014

КИЇВ, 2014

http://journals.uran.ua/apppfo

УДК 168.522+80+78
Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти. – К. : Міленіум, 2014. – Вип. І. – 65с.

Рецензований журнал публікує результати наукових пошуків у сфері педагогіки, психології та фахової освіти, висвітлює питання дистанційної освіти, використання інноваційних технологій навчання, підвищення якості педагогічної освіти. Особлива увага приділяється проблемам розвитку пізнавальної сфери та формування особистості, методам психодіагностики та психокорекції. Важливе місце посідають дослідження, присвячені різним аспектам інклюзивної освіти, інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство.

РЕДАКЦІЙНА РАДА
Голова редакційної ради
Клопота Євген Анатолійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності ДВНЗ "Запорізький національний університет" МОНУ, Заслужений працівник освіти України
Заступник голови редакційної ради
Дем'янова Юлія Олексіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов, начальник відділу міжнародних зв'язків Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
Відповідальний секретар
Клопота Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, соціальний педагог, Запорізький багатопрофільний ліцей №99
Члени редакційної ради
Кузнєцов Марат Амірович, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди
Лепський Максим Анатолійович, доктор філософських наук, професор, декан факультету соціології та управління ДВНЗ "Запорізький національний університет" МОНУ
Локарєва Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, завідувач кафедри акторської майстерності ДВНЗ "Запорізький національний університет" МОНУ
Скрипник Тетяна Вікторівна, доктор психологічних наук, завідувач лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Журнал індексується в РІНЦ (ліцензійна угода № 199-04/2015 від 06 квітня 2015 р.) та інших міжнародних наукометричних базах: Google Scholar, Research Bibile, Journal Index.net, Polska Bibliogfafia Naukowa, DRJI

Редакція не завжди поділяє позицію авторів наукових публікацій.
За точність викладених фактів відповідальність несе автор.

©Громадська організація «Всеукраїнський парламент працездатних інвалідів», 2014
©Автори, 2014

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.1(073)

СПЕЦИФІКА КОНТРОЛЮ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Н.А. Ващук[1]
викладач, КВНЗ «Запорізький педагогічний коледж» ЗОР
e-mail: navash@yandex.ru

СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.А. Ващук
преподаватель, КВУЗ «Запорожский педагогический колледж» ЗОС

SPECIFICITY OF ASSESSMENT IN TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOLERS

N.A. Vaschuk
teacher, Zaporszhzhia Pedagogical College

Стаття присвячена специфіці здійснення контролю сформованості іншомовних знань, умінь і навичок у дітей дошкільного віку. Визначено основні функції контролю, принципи, на яких базується система контролю у дошкільному віці. З'ясовано роль ігрових методів контролю в ранньому навчанні іноземних мов. Наведено приклади діагностики мовних навичок і мовленнєвих умінь з англійської мови.

Ключові слова: *контроль, дошкільне навчання, англійська мова, знання, уміння, навички.*

Статья посвящена специфике осуществления контроля сформированности иноязычных знаний, умений и навыков у детей дошкольного возраста. Определены основные функции, принципы, на которых базируется система контроля в дошкольном возрасте. Выяснена роль игровых методов контроля в раннем обучении иностранным языкам. Приведены примеры диагностики языковых навыков и речевых умений по английскому языку.

Ключевые слова: *контроль, дошкольное обучение, английский язык, знания, умения, навыки.*

The article is devoted to the specificity of assessment of the foreign language performance of preschoolers. The basic functions, principles underlying the preschool assessment system are defined. The role of game methods in the early teaching of foreign languages is outlined. Also given are the examples of diagnostic methods of the English language skills.

Keywords: *assessment, pre-school education, the English language, knowledge, abilities, skills.*

На сьогодні одним з основних напрямів освітньої політики в Україні визнано модернізацію системи дошкільної освіти з урахуванням принципів демократизації, гуманізації, індивідуалізації педагогічного процесу. У її основу покладено пріоритетність дошкільної ланки в єдиній національній системі неперервної освіти, а основним завданням визначено своєчасне становлення і повноцінний розвиток компетентної творчої особистості з раннього дитинства.

Той факт, що в модернізованій системі освіти іноземну мову пропонується вивчати з дошкільного віку, є визнанням соціального інтересу до вивчення іноземних мов і підтвердженням важливості цього предмета для реалізації перспективних завдань різнобічного розвитку особистості. Проведений нами аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури виявляє стабільний інтерес науковців до різних аспектів навчання дошкільників іноземної мови (А. М. Богуш, О. І. Матецька, О. Й. Негневицька, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, С. В. Роман, З. Я. Футерман, Т. М. Шкваріна та ін.). Фахівцями доведено, що раннє іншомовне навчання сприяє особистісно- діяльнісному розвитку дитини, вдосконаленню її мотиваційної, вольової, розумової, мовленнєвої сфер. Саме дошкільне дитинство визначається провідними педагогами і психологами (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Ш.О. Амонашвілі та ін.) як найсприятливіший період для оволодіння мовами. Зокрема, Т. М. Шкваріна дотримується такої думки: якщо «навчання здійснювати правильно з методичного та лінгвістичного погляду, то воно стає важливим чинником пришвидшеного інтелектуального розвитку дітей, сприяє засвоєнню ними

[1] © Ващук Надія Анатоліївна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

мінімізованого іншомовного матеріалу, створює передумови для оволодіння у школі будь-якої іноземної мови» [5, 5] Відрадно, що проблема раннього навчання іноземних мов нарешті знайшла відображення у стратегіях освітньої політики держави. Так, у 2009 р. у Міністерстві освіти і науки України відбулася Всеукраїнська нарада з питань раннього навчання іноземних мов у дошкільних закладах освіти та в початковій школі, за результатам якої були окреслені основні шляхи удосконалення цього процесу, що знайшли відображення в проекті «Плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009- 2012 роки» [3]. Серед важливих питань для розгляду стали напрями інтеграції іноземної мови в дитячі види діяльності, збереження наступності між дошкільною освітньою ланкою і початковою школою, створення сучасних навчально-методичних комплексів, а також кадрове забезпечення освітніх закладів. У 2011 році в Києві було організовано круглий стіл «Мовна освітня політика України», пріоритетним питанням якого знову стали переваги раннього навчання іноземних мов [2]. Сьогодні зміст дошкільного навчання іноземної мови окреслюється Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» та визначається як формування основ іншомовної комунікативної компетенції [1, 365-375].

Навчання іноземної мови як у школі, так і в дошкільному навчальному закладі – це систематичний процес, особливе місце в якому посідає контроль знань і сформованих умінь та навичок. Метою пропонованої статті є визначення специфіки контролю в процесі дошкільного навчання іноземної мови з огляду на психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку. Актуальність такого розгляду увиразнюється необхідністю накопичення та розширення арсеналу методів і прийомів здійснення контролю іншомовних знань, умінь і навичок дітей дошкільного віку.

Виявлення, контроль, оцінка й облік знань – важлива проблема теорії і практики навчання, хоча ставлення до неї зазнавало певних змін. Основні ж завдання контролю є незмінними, це – виявлення рівня правильності, об’єму, глибини та надійності засвоєних дітьми знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності та активності дітей у навчальному процесі, відстеження ефективності методів, форм та способів їх навчання. У навчально- виховному процесі контроль виконує низку функцій:

- освітню (сприяє поглибленню, розширенню, удосконаленню знань, уточненню і систематизації навчального матеріалу);
- діагностично-коригувальну (сприяє виявленню рівня знань, сформованості умінь і навичок, недоліків у засвоєнні матеріалу; забезпечує зворотній зв’язок);
- контролювальну (дозволяє співвіднести рівень знань з відповідним рівнем);
- виховну (стимулює добросовісне ставлення до виконуваної роботи, розвиває волю, характер, навички систематичної самостійної роботи та ін.);
- розвивальну (сприяє розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури);
- мотиваційну (стимулює до покращення навчальної діяльності, формує мотиви навчання);
- управлінську (забезпечує цілеспрямованість у навчанні);
- методичну (дозволяє педагогу побачити й проаналізувати власні помилки, допомагає спрогнозувати навчальну та методичну роботу).

Процес контролю має спиратися на дотримання принципів систематичності, об'єктивності, диференційованості й урахування індивідуальних особливостей дітей, демократичності, єдності вимог, доброзичливості. Використовуючи оцінку, педагог має володіти педагогічним тактом, виявляти високий рівень педагогічної культури. Як зауважував В. О. Сухомлинський, оцінка – «це найгостріший інструмент, використання якого потребує величезного вміння і культури» [4, 167].

У методиці навчання іноземних мов існують різні погляди щодо функцій, видів і форм контролю. Проте всі вони мають місце і в дошкільному навчанні іноземних мов, хоча з огляду на психофізіологічні особливості дошкільників ми не можемо використовувати в чистому вигляді ті форми і методи контролю, що застосовуються в школі. Специфіка оцінювання в дошкільному віці полягає в тому, що діти не відчувають себе об'єктами контролю, тобто контроль набуває прихованого характеру. Форми і способи контролю, які обирає педагог при роботі з дошкільниками, повинні відповідати їх віковим особливостям і враховувати специфіку мотивації, спрямованої на досягнення певного результату навчальної діяльності.

Ми переконані, що контроль має:

- охоплювати увесь навчальний процес, бути систематичним;
- відображати специфіку роботи над окремими мовленнєвими зразками, фонетичними, граматичними та лексичними одиницями;

- сприяти міцнішому засвоєнню мовленнєвого матеріалу дітьми;

- здійснюватися в цікавій ігровій формі з використанням наочного матеріалу, технології змагальності.

З метою діагностики сформованості навичок говоріння використовують сюжетні картинки. Дитині пропонується таке завдання: «Подивися, наші друзі з Англії надіслали фото/картину/листівку/малюнок і їм дуже хочеться дізнатися, чи ти зможеш розповісти, що тут зображено». Після цього дитині задають прості запитання англійською мовою в рамках вивченого матеріалу, наприклад «Кого ти бачиш?», «Скільки предметів тут намальовано?» і под. Питання готують заздалегідь, кожне з них відповідає вивченій темі. Діалогічні вміння діагностуються в інтерактивних іграх типу «Інтерв'ю», «Магазин», «У лікаря», монологічні – «Виступ на телебаченні чи по радіо».

Діагностика аудіювання здійснюється за допомогою аудіозасобів. Наприклад, педагог пропонує дітям подивитися на предметні картинки на дошці, на яких зображені тварини: a bear, a cat, a dog, a pig, a mouse. Діти прослуховують у запису коротенький текст – опис тварини і повинні здогадатися, про кого йдеться:

1. I'm big. I'm brown. I say 'grrr'.
2. I'm little. I'm grey. I say 'squeak'.
3. I'm fat. I'm black and white. I say 'meow'.
4. I'm big. I'm red. I say 'bow-wow'.
5. I'm fat. I'm pink. I say 'oink'.

Доцільно з цією ж метою також провести гру «У цирку». Педагог повідомляє правила гри і пропонує дитині виконати той чи інших рух. Наприклад: «Jump!», «Run!», «Fly!», «Swim!» та ін.

Контроль сформованості фонетичних навичок доцільно проводити за допомогою ігор

«Упіймай звук», «Який звук найчастіше повторюється?», «Назви перший/останній звук», «Добери риму», використання елементів фонетичної казки, пісенного матеріалу, римівок, чистомовок, скоромовок тощо.

Діагностику оволодіння програмною лексикою проводять за допомогою карток або іграшок індивідуально або в мікрогрупах. Наприклад, для контролю засвоєння лексичних одиниць з теми

«Кольори» педагог готує різнокольорові картки й пропонує дітям назвати відповідний колір. Результати заносять у таблицю (див. табл. 1).

Таблиця 1. Діагностична карта
Тема «Кольори»

№	Прізвище та ім'я	Рівень сформованості лексичної навички								
		black	white	red	blue	yellow	green	brown	orange	%
1	Іванов А.	+	+	-	+	-	+	+	-	63, 5
2	Демченко В.	-	-	+	+	+	+	+	+	75
3	Сидоров П.	+	+	-	+	-	+	+	+	75
4	Попов І.	-	+	+	+	+	+	+	+	87, 5
5	Тарасенко С.	+	+	-	+	-	+	-	+	63, 5
6	Крайня І.	+	+	+	+	+	+	+	+	100
7	Десятирик О.	-	+	+	-	+	+	+	+	63, 5
8	Безсонова Ю.	-	-	-	+	+	+	-	+	50
9	Харитонов М.	+	+	+	-	+	+	+	+	87, 5
10	Власенко Б.	+	-	+	+	+	+	-	-	63, 5

Можна також запропонувати дитині покласти у кошик і назвати англійською мовою фрукти та овочі або сервірувати стіл, називаючи предмети посуду. Виконуючи ігрове завдання, дитина не усвідомлює себе об'єктом контролю і тому охоче бере участь в ігровій діяльності.

Граматичний матеріал засвоюється у цьому віці імпліцитно, тому контроль оволодіння граматичними структурами здійснюється в процесі діагностики іншомовних умінь і навичок говоріння. Як уже зазначалося, ефективність контролю досягається використанням змагальних технологій – конкурсів, концертів, свят, де дітям треба продемонструвати набуті знання, що, зрештою, і мотивує їх навчальну діяльність.

Таким чином, для визначення рівня сформованості іншомовних умінь та навичок і рівня засвоєння знань педагог використовує різні види та форми контролю. Вікові особливості дошкільників визначають специфіку і відмінність оцінювання їх досягнень. Через особливу емоційність, вразливість, сором'язливість педагог має використовувати лише схвальну оцінку й

підтримувати дитину у найменших її досягненнях. Для заохочення дітей можна практикувати нагородження призами у вигляді прапорців, смайликів, зірочок. Слід пам'ятати, що можливості дітей 5-6 років можуть дуже варіюватися, тому в процесі контролю треба застосовувати індивідуальний підхід і не порівнювати результати дітей однієї вікової групи. Головною ознакою системи контролю в дошкільному віці є мотивація і стимуляція дітей до вивчення іноземної мови й досягнення у цьому процесі розвивальних, виховних, освітніх цілей, сприяння повноцінному і своєчасному розвитку дошкільника.

Перспективами подальших досліджень в окресленому напрямку є розробка системи діагностичних завдань з різних видів мовленнєвої діяльності та апробація їх ефективності на практиці.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини «Я у світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.

2. Іноземні мови: коли і як вивчати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita

3. План дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009-2012 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ostriv.in.ua

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. / В.О. Сухомлинський. – К. :Рад. школа. – 1977. – 639 с.

5. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації): навч. посібник для вчителів ран. навчання англ. мови, студентів вищ. пед. навч. закладів / Т.М. Шкваріна. – К.: Шкіл. світ, 2008. – 112 с.

References

1. Bazova programa rozvy`tku dy`ty`ny` «Ya u sviti» / Nauk. ker. ta zag. red. O.L. Kononko. – 3- tye vy`d., vy`pr. – K.: Svity`ch, 2009. – 430 s.

2. Inozemni movy`: koly` i yak vy`vchaty` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://www.osvita

3. Plan dij shhodo polipshennya yakosti vy`vchennya inozemny`x mov u doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladax ta u pochatkovij shkoli zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv na 2009-2012 rr. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: www.ostriv.in.ua

4. Suxomly`ns`ky`j V.O. Vy`brani tvory`: V 5-ty` t. – T.3. / V.O. Suxomly`ns`ky`j. – K. :Rad. shkola. – 1977. – 639 s.

5. Shkvarina T.M. Anglijs`ka mova dlya ditej doshkil`nogo viku (programa, metody`chni rekomendaciyi): navch. posibny`k dlya vchy`teliv ran. navchannya angl. movy`, studentiv vy`shh. ped. navch. zakladiv / T.M. Shkvarina. – K.: Shkil. svit, 2008. – 112 s.

УДК 378.016:811.111

МЕТОДИЧНІ ТА ЗМІСТОВІ ПРОБЛЕМИ ЗАНЯТТЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Т.Л. Гостєва[2]
викладач вищої категорії,
КВНЗ «Запорізький педагогічний коледж» ЗОР
e-mail: tatiana.flt@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Т.Л. Гостева
преподаватель высшей категории,
КВУЗ «Запорожский педагогический колледж» ЗОС

METHODOLOGICAL AND SUBSTANTIVE PROBLEMS OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON IN PRIMARY SCHOOL

T.L. Gostieva
teacher of the highest category,
Zaporizhzhia Pedagogical College

[2] © Гостєва Тетяна Леонідівна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

У статті розглядаються методичні та змістові проблеми заняття з іноземної мови для дітей дошкільного віку та визначаються особливості, що відрізняють його від уроку у початковій школі. Розглядаються основні психофізіологічні особливості дошкільників, визначається структура мовленнєвого заняття, пріоритетні способи організації роботи над формуванням іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: *заняття іноземної мови, дошкільне навчання, методика навчання іноземних мов.*

В статье рассматриваются методические и содержательные проблемы занятия по иностранному языку для детей дошкольного возраста и определяются особенности, отличающие его от урока в начальной школе. Рассматриваются основные психофизиологические особенности дошкольников, определяется структура речевого занятия, приоритетные способы организации работы над формированием иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: *занятие по иностранному языку, дошкольное обучение, методика обучения иностранных языков.*

The article considers methodological and substantive problems of a foreign language lesson for children of preschool age and identifies features that distinguish it from the lesson in elementary school. It outlines the basic psychophysiological characteristics of preschoolers as well as determines the structure of a language lesson, the priority ways of organizing work on the formation of foreign language communicative competence.

Keywords: *a foreign language lesson, preschool education, methods of teaching foreign languages.*

В останні десятиліття проблема навчання іноземних мов є об'єктом пильної уваги науковців, педагогів, психологів, батьків. Значення іноземних мов у сфері особистої та професійної комунікації людини продовжує стрімко зростати, сьогодні важко уявити життя людини без знання іноземної мови, адже більшість сучасних засобів комунікації орієнтовані на знавців двох та більше мов. Відповідно, світові стандарти сучасної освіти спрямовані на підготовку освіченої, творчо розвиненої особистості, фахівця, здатного адаптуватися у мінливому світі й постійно підвищувати свою професійну компетентність. Якщо раніше методика орієнтувалася насамперед на шкільне вивчення іноземних мов, то сьогодні іноземної мови усе частіше починають навчати вже у дитячому садку. Саме іноземна мова складає зміст варіантної частини Базового компоненту дошкільної освіти разом з такими освітніми лініями, як «Комп'ютерна грамота», «Хореографія», «Шахи» [1]. Дошкільна освіта визнається державою першою самоцінною ланкою, що має «гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності» [1]. Навчання іноземної мови дошкільників, проте, має свої особливості, які ґрунтуються на психофізіологічних особливостях розвитку дітей цього віку. З огляду на це, автоматично переносити методи і прийоми шкільного навчання іноземних мов у дошкільний заклад не можна. Навчання малюків – це непроста справа, яка вимагає зовсім іншого методичного підходу, ніж навчання школярів та дорослих. Побудовані методично неграмотно заняття завдають дітям більше шкоди, ніж користі, дитина може втратити інтерес до іноземної мови, зневіритися у своїх можливостях. Виходячи із зазначеного вище, метою нашої статті є розгляд методичних і змістових проблем заняття з іноземної мови для дітей дошкільного віку й визначення тих особливостей, що відрізняють його від уроку у початковій школі. Для успішної реалізації мети передбачається розглянути основні психофізіологічні особливості дошкільників, визначити структуру мовленнєвого заняття, пріоритетні способи організації роботи над формуванням іншомовної комунікативної компетентності.

Відомо, що можливості раннього віку в оволодінні іноземною мовою надзвичайно великі. Численні дослідження у галузі раннього навчання іноземної мови українських (П. Бех, Н. Гальскова, Н. Клевченко, О. Коломінова, О. Першукова, С. Роман, Т. Шкваріна) і зарубіжних (М. Біболетова, І. Верещагіна, Ф. Гопкінс, Е. Джонсон, К. Хастінгз) науковців довели доцільність і ефективність іншомовної освіти дошкільників, її позитивний вплив на інтелектуальний розвиток особистості та підготовку дитини до школи. Унікальна схильність до оволодіння мовою, пластичність природного механізму засвоєння мови, незалежність цього механізму від дії факторів, пов'язаних з приналежністю до тієї чи іншої національності, – усе це дає дитині можливість за сприятливих умов успішно оволодіти іноземною мовою. З віком ця здатність поступово згасає. Успішне оволодіння дітьми дошкільного віку іноземною мовою стає можливим завдяки природності мотивів спілкування, відсутності так званого мовного бар'єру, емоційній мотивації комунікації, невеликому досвіду спілкування рідною мовою та ін. Дошкільний вік – це сензитивний період для вивчення іноземної мови, адже саме у цьому віці відбувається інтенсивне формування пізнавальних

здібностей, швидке та легке запам'ятовування мовної інформації – імпринтинг, що полягає в особливій чутливості до мовних явищ, здібності до імітації. Крім того, гра як головний вид діяльності дошкільника дозволяє зробити комунікативно цінними практично будь-які мовні одиниці. Це дає можливість у ранньому віці оптимально поєднувати комунікативні потреби і можливості їх вираження іноземною мовою. Протягом дошкільного віку у психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя новоутворення. Зокрема, починає розвиватися творча діяльність, формуються розумові дії та операції, з'являється внутрішнє життя, спершу в пізнавальній сфері, а потім і в емоційно-мотиваційній. Для її пізнавальних процесів характерний синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність. У сприйманні він представлений перцептивними діями; в увазі – вмінням керувати і контролювати зовнішній і внутрішній план дій; у пам'яті – об'єднанням зовнішнього та внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування й відтворення; в мисленні – об'єднанням у цілісний процес наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань [4, 147]. Важливим для характеристики особливостей дошкільного віку є явище акселерації як об'єктивний соціально-педагогічний феномен, викликаний такими факторами, як велика кількість інформації, що її опановують діти, її абстрактний характер, що стимулює розвиток логічного мислення, наявність умов для самоосвіти дітей удома. Звичайно, це справляє позитивний вплив на засвоєння іноземної мови в ранньому віці. Ми переконані, що раннє навчання іноземних мов сприяє не лише більш вільному практичному оволодінню ними, а й несе в собі величезний інтелектуальний, виховний і моральний потенціал. Відповідно, метою навчання іноземних мов у дошкільному закладі освіти є сприяння своєчасному розвиткові дитини, збагаченню її інтелектуальної, емоційної, моральної, вольової сфери у процесі формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції. Розвивальна, виховна, освітня цілі навчання дошкільників іноземної мови набувають пріоритетного значення у порівнянні з практичною ціллю, а не навпаки. Процес навчання англійської мови стає засобом соціалізації дитини, допомагає розкрити її особистісний потенціал з урахуванням індивідуальних особливостей. І хоча процес навчання іноземної мови в дитячому садку охоплює не лише заняття, а й індивідуальну роботу, ігрову діяльність, супровід режимних процесів, розгляньмо роль саме заняття, яке на сьогодні залишається провідною формою навчання у дошкільному закладі.

Сучасне заняття – це організована й визначена в просторі і часі форма навчання дітей дошкільного віку, у якій педагог контролює та спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних, вікових можливостей і освітніх потреб кожного вихованця. Заняття як ієрархічна педагогічна система зберігає всі основні компоненти, провідним з яких є мета. Досягнення мети забезпечується рішенням комплексу завдань певної спрямованості з відповідним змістом, що дозволяє одержати прогнозований результат. Наприклад, мета заняття з теми «Тварини» у старшій групі може виглядати так: практична: формувати рецептивні та репродуктивні навички мовлення з теми, поповнювати активний і пасивний словник новими лексичними одиницями; тренувати у вимові англійських звуків; освітня: поглиблювати знання дітей про тварин, вчити порівнювати однакові предмети та явища в англійській та рідній мовах; розвивальна: розвивати фонематичний слух, наочно-зорове мислення, зорову та слухову пам'ять; виховна: виховувати любов до тварин, бажання їх доглядати й оберігати. До кожного заняття також чітко визначається фонетичний матеріал, мовний і мовленнєвий матеріал, соціокультурні знання та вміння, що передбачається сформувати на конкретному занятті. У традиційній моделі структура заняття трикомпонентна й містить вступну частину, основну та підсумкову (заключну) частину. Мовленнєве заняття включає: привітання, фонетичну зарядку (3-5 хвилин), активізацію лексики, граматичних конструкцій та мовленнєвих зразків (8-10 хвилин), семантизацію і первинне закріплення нового лексико-граматичного матеріалу (5-7 хвилин), творче використання вивчених комунікативних одиниць, рефлексію з елементами оцінки.

Необхідною рисою сучасного заняття з іноземної мови є його комунікативна спрямованість, адже діти повинні засвоювати лексико-граматичний матеріал у природних ситуаціях спілкування. Цій меті служать усі структури для розуміння й говоріння, а також римування, пісеньки, призначені для більш продуктивного засвоєння матеріалу. Також, як і урок у початковій школі, заняття має бути комплексним, забезпечувати високу розумову і мовленнєву активність дітей через використання різноманітних форм роботи, мотиваційну забезпеченість, іноземна мова має використовуватися як мета і засіб навчання. Проте оцінку успішності діяльності дошкільників здійснюють лише з використанням заохочувальних реплік, навіть якщо досягнення дитини незначні. Зважаючи на особливу емоційність, вразливість, сором'язливість, несміливість дошкільників, будь-які виправлення мовлення дітей необхідно робити у коректній формі, не

забувати похвалити дитину навіть за спробу брати участь у грі, виконанні вправи. Заняття має відбуватися у формі дидактичної гри з елементами казки, у якій дитина охоче бере участь і граючи – навчається. При цьому заняття з іноземної мови – це не нав'язування педагогом дітям виконання комплексу різних мовних вправ, це система певним чином організованої ігрової діяльності, що сприяє розвиткові й вихованню дитини, реалізації у процесі такої діяльності набутого досвіду й формуванню нового досвіду та психічних якостей у процесі засвоєння мінімізованого обсягу іншомовних знань та вмінь [6]. Як вважає О. Казачінер, єдиним шляхом формування у дошкільників пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення іноземної мови має стати надання цим мотивам та інтересам ігрової спрямованості, оскільки ігрова діяльність у цьому віці є провідною. Організація занять, що будуються на довільному запам’ятовуванні та довільній імітації без гри, не відповідає психічному розвиткові дитини. Лише ігрова комунікативна спрямованість кожного заняття дає змогу зробити навчання таким, щоб іншомовний матеріал запам’ятовувався, осмислювався дитиною мимовільно. Мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях [2, 16-17]. Навчальний матеріал, що добирається, має відповідати рівню анатомо-фізіологічного, психічного та інтелектуального розвитку дошкільників та враховувати досягнення дітей у рідній мові, рівень їх мовленнєвого розвитку. При побудові навчального заняття учитель-дошкільник має пам’ятати про пропедевтичний, підготовчий характер навчання іноземної мови в дошкільному закладі.

Ми вважаємо, що у навчанні іноземної мови ефективною є розроблена К. Крутій комунікативно-діяльнісна технологія навчання мови, розвитку мовлення і мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку [3, 76], яка ґрунтується на таких засадах:

- урахування індивідуально-психологічних особливостей дитини (провідна роль – особистісний аспект);
- функціональний підхід до добору й презентації мовного та мовленнєвого матеріалу на всіх рівнях;
- ситуативність процесу навчання мови;
- принцип новизни ситуацій і мовленнєвомисленнєвих завдань, прийомів роботи, подання мовної інформації, що міститься в дискурсі.

Така технологія дозволяє забезпечити наступність лексико-граматичного матеріалу на смисловому та комунікативному рівнях володіння комунікативними навичками; систематичність презентації лексико-граматичного матеріалу на всіх етапах його засвоєння; сполучуваність системно-мовного (фонетика, лексика, граматика), функціонально-мовленнєвого (зв’язне мовлення) і комунікативного аспектів в навчанні; вихід на більш високий щабель мовленнєвого спілкування як прикінцевої мети технології. Відповідно до такої схеми побудови навчального процесу мовленнєве заняття складається з 4-х частин: 1 частина заняття – комунікативна діяльність (припускає підготовку мислення дітей до навчально-мовленнєвої діяльності: актуалізацію знань, умінь, навичок, достатніх для виконання мовних завдань; тренування відповідних розумових операцій); 2 частина заняття – етап пізнавальної діяльності (плануються завдання на збагачення, актуалізацію, активізацію лексики тощо); 3 частина заняття – етап перетворювальної діяльності (первинне закріплення набутих знань у зовнішньому мовленні); 4 частина заняття – етап оцінно-контрольної діяльності (використається індивідуальна форма взаємодії: старші дошкільники самостійно виконують завдання на застосування нового способу дій, здійснюють їхню самоперевірку, покроково порівнюючи зі зразком, самі оцінюють її).

Зміст заняття іноземної мови складають ігрові вправи, які допоможуть дітям виробити правильну вимову, розвинути уяву, пам'ять, мислення; пісеньки, вірші, римівки, загадки як опора для накопичення активної лексики і мовних стереотипів. На заняттях обов’язково використовуються різні види ігор: маніпуляції, рухливі, рольові, ігри-драматизації тощо. Особливе місце займають дидактичні ігри, завдання яких навчити різних видів мовленнєвої

діяльності. Наприклад, такі ігри, як «Чого не стало?» «Чарівна торбинка», «Пори року», «Будиночок для язичка», «Язичок робить прибирання», Один-багато», «Зіпсований телефон», «Пантоміма», «У цирку» та ін. Отже, форма навчання має бути ігровою, треба прагнути будь-яке завдання перетворювати на цікаве і прийнятне для дитини заняття. Ігри на занятті не повинні бути епізодичними та ізольованими. Необхідна наскрізна ігрова методика, яка об'єднує та інтегрує інші види діяльності у процесі навчання іноземної мови. В основі ігрової методики лежать створення уявної ситуації і прийняття дитиною або викладачем тієї чи іншої ролі. Тематика сфер та ситуацій спілкування має відповідати мотивам спілкування дітей, враховувати наступність між дошкільним закладом та початковою школою.

Серед найпродуктивніших видів роботи варто виділити такі:

- робота над вимовою (казки, скоромовки, віршики);

- робота з іграшкою (діалог з іграшкою, опис іграшки);
- робота з картинкою (опис картинки);
- розучування і декламація віршів, пісень;
- короткі інсценування;
- відтворення ситуативних діалогів;
- розповідь за картиною та ін.

Із самого початку навчання вчителю необхідно виробити певний стиль роботи з дітьми, ввести свого роду ритуали, які відповідають найбільш типовим ситуаціям спілкування. Такі ритуали (вітання, прощання, коротка зарядка, використання прийнятих в іноземній мові формул ввічливості) дозволяють налаштувати дітей на іншомовне спілкування, полегшити перехід між певними етапами заняття. Найважливіша умова успішності навчання – активізація мовленнєвої та мисленнєвої діяльності дітей і залучення їх до іншомовного спілкування. Необхідно постійно змінювати порядок мовленнєвих дій (порядок питань, звернень, назви предметів і т. д.), щоб діти реагували на зміст слова, а не запам'ятовували звуковий ряд механічно. Для того, щоб попередити втому, втрату інтересу у дітей, педагог повинен кожні 5-7 хвилин заняття проводити ігри з елементами руху або організовувати фізхвилинки.

Ефективність заняття безпосередньо залежить від його організатора, методичної підготовки вчителя. Педагог для раннього навчання іноземної мови своїми професійними, особистісними, комунікативними якостями має відрізнятися від шкільних вчителів. На жаль, сьогодні ситуація є такою, що у дошкільних навчальних закладах не завжди працюють вчителі іноземних мов з фаховою дошкільною освітою. Наразі, як зазначає Л. Тонконог, «все ще спостерігається дисбаланс між зростаючими потребами суспільства у якості вивчення мов і навчально-методичним забезпеченням цього процесу і наявністю спеціалістів дошкільного профілю з правом викладання іноземних мов» [5]. А це актуалізує проблему пошуку шляхів удосконалення процесу іншомовного навчання дітей дошкільного віку.

Таким чином, дошкільне навчання іноземних мов є підготовчим етапом до навчання у школі, що вимагає збереження наступності і партнерства в роботі дитячого садка і початкової школи. Виходячи з анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей дітей дошкільного віку, заняття іноземної мови має ґрунтуватися на засадах розвивального навчання, систематичності, функціональності й ситуативності процесу навчання мови, урахування індивідуальних особливостей дитини та сприяти своєчасному розвиткові дитини, збагаченню її інтелектуальної, емоційної, моральної, вольової сфери у процесі формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції. Дошкільне заняття іноземної мови в жодному випадку не може дублювати урок у початковій школі, адже має свою специфіку, що передусім визначається ігровою формою його організації.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А.М.та ін. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Казачінер О.С. Усі заняття з англійської мови в ДНЗ (за базовим компонентом дошкільної освіти). – Х. : Вид. група «Основа», 2014. — 285 [3] с.

3. Крутій К.Л. Навчання дітей української мови: теорія і практика. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2000. – 156 с.

4. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 359 с.

5. Тонконог Л.М. Навчально-методичне забезпечення та організація іншомовної дошкільної освіти в Україні / Л.М. Тонгоног // http://undip.org.ua/upload/iblock/298/3_18.pdf

6. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації) : [навч. посіб. для вчителів раннього навчання англійської мови, студ. вищ. пед. навч. закл.] [Текст] / Т. М. Шкваріна. – Умань : Вид.-поліграф. під-во, 2003. – 120 с.

References

1. Bazovij komponent doshkil'noї osviti Ukraïni: Naukovij kerivnik: A. M. Bogush; Avt. kol-v: Bogush A.M.ta in. – K.: Vidavnictvo, 2012. – 26 s.

2. Kazachiner O.S. Usi zanjattja z anglijs'koї movi v DNZ (za bazovim komponentom doshkil'noї osviti). – H. : Vid. grupa «Osnova», 2014. — 285 [3] c.

3. Krutij K.L. Navchannja ditej ukraïns'koї movi: teorija i praktika. – Zaporizhzhja: TOV «LIPS» LTD, 2000. – 156 s.

4. Savchin M. V. Vikova psihologija: Navchal'nij posibnik / M.V. Savchin, L.P. Vasilenko. – K.: Akademvidav, 2005. – 359 s.

5. Tonkonog L.M. Navchal'no-metodichne zabezpechennja ta organizacija inshomovnoї doshkil'noї osviti v Ukraïni / L.M. Tongonog // http://undip.org.ua/upload/iblock/298/3_18.pdf

6. Shkvarina T. M. Anglijs'ka mova dlja ditej doshkil'nogo viku (programa, metodichni rekomendacії) : [navch. posib. dlja vchiteliv rann'ogo navchannja anglijs'koї movi, stud. vishh. ped. navch. zakl.] [Tekst] / T. M. Shkvarina. – Uman' : Vid.-poligraf. pid-vo, 2003. – 120 s.

UDC 800/801

VERBAL AGGRESSION IN THE PEDAGOGICAL MEDIUM

Yu.O. Demianova

PhD (Philology), associate professor of the chair of the Ukrainian and foreign Languages, head of international relations department, National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts, Kyiv, Ukraine

e-mail: academy.journal@yandex.ru

ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ю.О. Дем'янова[3]

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов, начальник відділу міжнародних зв'язків Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв

ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Ю.А. Демьянова

кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского и иностранных языков, начальник отдела международных связей Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств

The article suggests that verbal aggression is a destructive form of communication in the pedagogical medium. It aims to answer the questions concerning the conditions and causes of stability of the phenomenon of verbal aggression among the Ukrainian teachers; the forms of verbal aggression in the educational setting; the strategies to prevent the destructive speech behaviour of the teacher. The author stresses upon the fact that the Ukrainian educational system employs authoritarianism that is based on coercion and violence, on the principle of 'carrot and stick'. It has been pointed out that destructive verbal behaviour, on the one hand, is condemned by students, and on the other hand – is absorbed by them. Verbal aggression, to the author's mind, is not an inherited but a learned behaviour that the students could pick up through observing aggressive teachers, copying them and practicing over time.The consequences of verbal aggression in the classroom can lead to social isolation, stress, health problems, as well as to problems in educational advancement of students. In conclusion, we believe that the Ukrainian educational system must develop new principles of the teacher-student relations by using new assessment criteria of teacher's activity, personnel selection, and implementation of the best folk traditions and student-centered methods of teaching.

Key words: *verbal aggression,* educational medium, pedagogical discourse.

У статті розглядається феномен вербальної агресії як деструктивна форма спілкування в педагогічному середовищі. Метою розвідки є спроба відповісти на питання, що стосуються умов і причин стабільності явища вербальної агресії серед українських вчителів; визначити форми вербальної агресії в освітньому середовищі; стратегії профілактики деструктивної мовної поведінки вчителя. Автор звертає увагу на те, що українська система освіти й досі практикує авторитаризм, заснований на примусі та насильстві, на принципі «батога і пряника». Було наголошено, що деструктивна вербальна поведінка вчителя, з одного боку, засуджується студентами педагогічних закладів, а з іншого боку - засвоюється ними. Вербальна агресія, на думку автора, не є вродженою, але набутою моделлю поведінки, яка засвоюється студентами в процесі спостереження роботи агресивних вчителів, копіюється ними й у подальшому – практикується. Наслідками вербальної агресії в аудиторії можуть бути соціальна ізоляція, стрес, проблеми зі здоров'ям, а також проблеми в успішності студентів. Автор доходить висновку, що українська система освіти повинна розробити нові принципи взаємовідносин між студентом і викладачем, запровадити нові критерії оцінки діяльності викладачів, підбору персоналу, впроваджувати кращі народні традиції та особистісно-орієнтовану методику навчання.

Ключові слова: *вербальна агресія, освітнє середовище, педагогічний дискурс.*

[3] © Дем'янова Юлія Олексіївна, 2014
Ліцензується на умовах **Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)**

В статье рассматривается феномен вербальной агрессии как деструктивная форма общения в педагогической среде. Целью данной разведки является попытка ответить на вопросы, касающиеся условий и причин стабильности явления вербальной агрессии среди украинских учителей; определить формы вербальной агрессии в образовательной среде; стратегии профилактики деструктивного речевого поведения учителя. Автор обращает внимание на то, что украинская система образования до сих пор практикует авторитаризм, основанный на принуждении и насилии, на принципе «кнута и пряника». Было отмечено, что деструктивная вербальная поведение учителя, с одной стороны, осуждается студентами педагогических заведений, а с другой стороны - усваивается ними. Вербальная агрессия, по мнению автора, не является врожденной, а приобретенной моделью поведения, которая усваивается студентами в процессе наблюдения работы агрессивных учителей, копируется ними и в дальнейшем - практикуется. Последствиями вербальной агрессии в аудитории могут быть социальная изоляция, стресс, проблемы со здоровьем, а также проблемы в успеваемости студентов. Автор приходит к выводу, что украинская система образования должна разработать новые принципы взаимоотношений между студентом и преподавателем, ввести новые критерии оценки деятельности преподавателей, подбора персонала, внедрять лучшие народные традиции и личностно-ориентированную методику обучения.

***Ключевые слова**: вербальная агрессия, образовательная среда, педагогический дискурс.*

INTRODUCTION

Nowadays we have to consider aggression and destruction as the most serious problems facing human society. The phenomenon of aggression affects the formation of different aspects of social and individual consciousness, increases conflicts and social disharmonization, stimulates verbal aggression, language manipulation, the use of invectives and cursing on a daily basis. Educational institutions play a critical role in the process of acquiring behaviour models and socialization of students. This fact determines the need for a comprehensive study of the problem of verbal aggression in the pedagogical medium on the example of Ukrainian educational establishments.

Verbal aggression has been studied by psychology (Hamilton, M. A., 2011), sociology (Geen, Russell G., Donnerstein, Edward D., 1998), linguistics (Apriesian, V., 2003) and related sciences (Wrede, Robert K., 2003). In particular, V.Apriesian (2003) and L.Fiodorova (2004) consider the cases of implicit and explicit language aggression; T.Vorontsova (2006) gives a theoretical justification of the phenomenon of verbal aggression in the light of communicative and discursive approach; a comprehensive study of verbal aggression as a linguistic and rhetorical, psychological, pedagogical and socio-philosophical problem is conducted by Yu. Scherbinina (2006). Most researchers agree that verbal aggression is an unproductive type of verbal interaction, one of the non-constructive ways of resolving conflict that has a destructive effect on the consciousness of the participants of communication, makes it difficult to exchange information, decreases the possibility of understanding between the communicants. Verbal aggression as a conflict behaviour may occur within any type of communication (interpersonal, group, mass) and any discourse, regardless of time and national factors (Vorontsova, T., 2006: 5, 9). It should be said, very few studies are found to examine verbal aggression in teachers in their workplace. The problem of aggressive speech behaviour of the teacher is accented in the works of N.Antonova (2007), O.Krasnopiorova (2006), T.Kosmeda (2010) and some other researchers. Thus, the current article aims to give a deeper understanding of the phenomenon of verbal aggression in pedagogical discourse at the Ukrainian educational institutions as its integral component. The three questions raised here are:

- What are the conditions and causes of stability of the phenomenon of verbal aggression among the Ukrainian teachers?
- What are the forms of verbal aggression in the educational setting?
- What should be done to prevent the destructive speech behaviour of the teacher?

VERBAL AGGRESSION IN THE PEDAGOGICAL MEDIUM: CONDITIONS, CAUSES AND FORMS

Pedagogic discourse is a dynamic system of communication of the participants of the educational process that objectively exists and functions in the educational medium of higher education institutions. In particular, O. Krasnopiorova characterizes pedagogical discourse as a complex communicative phenomenon, the structure of which consists of dominance, didactic and aggressiveness. The latter is a way to achieve the teacher's goals (Krasnopiorova, O., 2006). In our article, the term 'pedagogical discourse' will be considered as the process of communication in the educational medium, integrative set of individual communicative acts. The main emphasis is put on such characteristics of this phenomenon as dominance and aggression.

The Ukrainian educational system still employs authoritarianism, which is the educational practice that has been developing over centuries and is based on coercion and violence, on the principle of 'carrot and stick'. Authoritarianism is the official theory on the basis of which the content and methods, textbooks,

lessons and the whole educational system are developed. Here we see the roots of disharmonization of the educational medium. Authoritarian pedagogical thinking supervises the activity of the vast majority of teachers, educators, trainers, school/university psychologists and parents.

According to V.Apriesian, language aggression covers all types of negative or critical attitude of the speaker to the addressee, expressed by linguistic means (Apriesian, 2003). The main objective of aggressive verbal behaviour is the creation of a communicative imbalance and communicative situation of inequality due to the limitations of communicative rights of the partner (Vorontsova, T., 2006: 7). It is also a behaviour rooted in the need for demonstrating superiority or power over others. A taxonomy of verbally aggressive messages, as Andrew S. Rancer suggests, includes 'character and competence attacks, disconfirmation, physical appearance attacks, racial epithets, teasing, ridicule, threats, cursing, negative comparisons, and nonverbal aggression (e.g., rolling the eyes, gritting the teeth, looks of disdain, 'flipping the bird')' (Rancer, Andrew S., 2012). All of these types of aggression are destructive and often lead to escalation of the conflict. Let us discuss the forms of verbal aggression in pedagogical discourse.

Communicative competence of teachers is associated primarily with the genres typical for their work, mastering appropriate speech models and using them in specific pedagogical situations. As it is noted by T.Kosmeda, the repertoire of pedagogical genres includes explanatory monologue, educational dialogue, assessment, generalization, meeting and greeting formulas, instructions, comments, etc. Using a particular speech genre the teacher explains, informs, summarizes, instructs, motivates, activates his students (Kosmeda, T., 2010: 99). In pedagogical discourse, the assessment speech acts are often used as stimulus and orientation, as the means of individual characteristics. Teachers engaged in aggressive communication usually adopt attack modes of thinking and action. Stereotypical remarks of the teacher and critical comments can be addressed to the physical actions and intellect of the students. Unfortunately, for many teachers such forms as notation, sarcasm, and criticism become the norm in pedagogical communication. The destructive role of criticism is manifested in the suppression and distortion of the student's personality. Conflict pedagogical subculture involves a wide range of tools and for many teachers aggressive formulas become a kind of art. Teachers-philologists are especially inventive in this speech genre. To implement the aggressive intentions teachers use such language and stylistic means as metaphor, hyperbole, litote, oxymoron, irony; they use word-building and phraseological potency of the Ukrainian language. The most common forms of verbal aggression are exaggeration ('The whole school is crying because of you'), negative generalization ('You are never...', 'You are always...'), threats ('Just try not to do this'), ironic, sarcastic intonation, imitating student's words, intonation, facial expressions, interruption students in conversation and others. According to the results of our survey conducted among the students of the pedagogical college, 98.6 % of respondents at least once in life were subjected to verbal aggression of teachers in one form or another. It is tempting perhaps to think that the destructive speech behaviour of teachers is a natural, though undesirable thing in the educational medium. Familiarity, rudiness, negative bias in the assessment of individual students or the whole group/class – all this transfers pedagogical communication in the area of subject-object relations.

DISCUSSION

Professional pedagogical communication assumes its high culture, the main characteristics of which are the equal psychological positions of teacher and student, focus on the partner and interaction of attitudes, cooperative activity of both parties. The high culture of pedagogical communication is not just the culture of using language means and methods of formation and formulation of thought, but also the highest level of the general culture, culture of thinking, culture of pedagogical impact. The reverse side of pedagogical discourse is aggression and dominance. To prevent aggressive verbal actions and the negative psychological impact the code of ethics of the teacher exists. We must remember that destructive verbal behaviour, on the one hand, is condemned by students, and on the other hand, is absorbed by them. Verbal aggression, to our mind, is not an inherited but a learned behaviour that the students could pick up through observing aggressive teachers, copying them and practicing over time.

Thus, along with the problem of recognition of aggression as one of the characteristics of pedagogical discourse, the problem of finding the ways of its harmonization appears to be urgent, too. In our opinion, the first steps in this direction could be as follows:

- creation of an integrated system of prevention of aggression and the search for solutions to problems related to the correction of the aggressive behaviour among teachers;
- implementation of psycho-pedagogical training, role-playing games, psychodramatic techniques into the system of would-be-teachers' training that would assist in overcoming aggression in pedagogical discourse;
- improvement of the content of special courses and seminars on pedagogy and psychology for would-be-teachers;

- introduction of such academic disciplines as Pedagogical Rhetoric, Theory and Practice of Communication for students of pedagogical universities;

- search for effective communicative strategies and tactics, copying the educational speech style of the elite teachers.

CONCLUSION

The consequences of verbal aggression in the classroom can lead to social isolation, stress, health problems, as well as to problems in educational advancement of students. It therefore was considered important to identify the causes of verbal aggression and try to find the effective strategies of overcoming it.

In our opinion, the assimilation of basic concepts of pedagogical discourse by would-be teachers together with the recognition of verbal aggression as a existing pedagogical phenomenon will contribute to the formation of their professional competence, improving the discursive speech, developing productive professional communication style. The Ukrainian educational system must develop new principles of relations between teacher and student, using new assessment criteria of teacher's activity, personnel selection, implementation of the best folk traditions and student-centered methods of teaching.

Therefore, a detailed study of aggressive verbal acts, causes and conditions of aggressive speech behaviour of the teacher is to stimulate further search for strategies for the prevention and mitigation of verbal aggression, the implementation of effective tactics in discursive practice, and therefore, it seems to be promising.

References

1. Antonova, N.A. (2007). Pedagogicheskiy diskurs: rechevoe poviedieniye uchitelia na uroke. Accessed from http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-diskurs-rechevoe-povedenie-uchitelya-na-uroke

2. Apriesian, V (2003). Implicytnaya agressiya v yazykie. Accessed from http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Apresian.htm

3. Fiodorova, L.L. (2004). Priamoye vyrazheniye agressiyi v riechievom obschienii. Moscow. RGGU.

4. Geen, Russell G., Donnerstein, Edward D. (1998). Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy. Academic Press. London.

5. Hamilton, M. A. (2011, November 7). Verbal Aggression: Understanding the Psychological Antecedents and Social Consequences. Journal of Language and Social Psychology. SAGE Publications. doi:10.1177/0261927x11425032

6. Kosmeda, T. (2010, V. 50). Elitarnist pedahohichnoho dyskursu vykladacha vyschoyi. Visnyk Lvivskoho Universytetu. Seriya filolohichna.

7. Krasnopiorova, Y. V. (2006). Tekhnologjya preodolieniya proyavlieniy agressii uchytieliey v pedagogicheskom diskursie. Izhevsk.

8. Rancer, Andrew S. (2012). Understanding Aggressive Communication. Accessed from http://history2.net/u/understanding-aggressive-communication-e1955-pdf.pdf

9. Scherbinina, Yu.V. (2006). Verbalnaya agressiya. Moscow. KomKniga.

10. Vorontsova, T. A. (2006). Riechievaya agressiya: kommunikativno-diskursivnyi podkhod. Cheliabinsk.

11. Wrede, Robert K. (2003). Communication and Conflict: Managing Verbal Aggression in Mediation. Accessed from http://www.mediate.com/articles/wrede_R.cfm

УДК: 159.922.8

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ВИДЫ СТУДЕНЧЕСКИХ СТРАХОВ

Кузнецов М.А.[*], Шаповалова В.С.[**4]

[*]доктор психологических наук, професор кафедры, Харьковский национальный педагогический университет, факультет психологии и социологии, кафедра практической психологии

e-mail: marat704@rambler.ru

[**]ассистент, Харьковский национальный фармацевтический университет, кафедра педагогики и психологии

[4] ©Кузнецов Марат Амирович, Шаповалова Владислава Сергеевна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИДИ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ

М. А. Кузнєцов*, В. С. Шаповалова**

*доктор психологічних наук, професор кафедри, Харківський національний педагогічний університет, факультет психології та соціології, кафедра практичної психології
**асистент, Харківський національний фармацевтичний університет, кафедра педагогіки та психології

STRUCTURAL-DYNAMIC PECULIARITIES AND TYPES OF THE STUDENTS' FEARS

M.A. Kuznetsov*, V.S. Shapovalova**
*Doctor of Psychology, professor,
Kharkov National Pedagogical University, psychology and sociology faculty,
practical psychology chair
**ssistant, Kharkov National Pharmaceutical University, pedagogy and psychology chair

Обоснована необходимость введения понятия «студенческие страхи». Эмпирически выявлены виды студенческих страхов. Они объединены в восемь групп. Изучена динамика студенческих страхов, проявляющаяся во время обучения в вузе. Выявлены страхи, интенсивность которых достаточно велика на протяжении всего периода обучения в вузе. Определены виды студенческих страхов, достигающие максимума интенсивности на средних курсах. Доказано, что студенческие страхи структурированы. Отчетливость структуры студенческих страхов усиливается от первого курса к шестому.

***Ключевые слова**: студенческие страхи, школьные страхи, интенсивность страха, виды страхов студентов, учебно-познавательная деятельность студентов, структура студенческих страхов, динамика студенческих страхов.*

Обґрунтована необхідність введення поняття «студентські страхи». Емпірично виявлені види студентських страхів. Вони об'єднані у вісім груп. Вивчена динаміка студентських страхів, що проявляється під час навчання у вузі. Виявлені страхи, інтенсивність яких досить велика протягом усього періоду навчання у вузі. Виявлені види студентських страхів, що досягають максимуму інтенсивності на середніх курсах. Доведене, що студентські страхи структуровані. Виразність структури студентських страхів підсилюється від першого курсу до шостого.

***Ключові слова**: студентські страхи, шкільні страхи, інтенсивність страху, види страхів студентів, навчально-пізнавальна діяльність студентів, структура студентських страхів, динаміка студентських страхів.*

The necessity of introducing the «student fears» notion has been substantiated. These are emotional processes and states occurring with the students in the course of the educational and cognitive activities in the higher education institution. The aim of the article is to educe the varieties of students fears, to offer their classification, to study their structural–dynamic peculiarities based on the empirical study results.

The authors have made a list of student fears. Eight groups of student fears have been educed with its help during the examination in which 203 of the 1st, 3rd and 6th–year students of the Kharkov Pharmaceutical Academy took part. Some fears (the fear of examination, public appearances, expel from the higher education institution, etc.) are present in the student mentality during the whole period of studies. The types of fears which get intensified by the end of study in the higher education institution have been defined. Some of the fears vice versa gradually disappear.

It became possible to educe the types of student fears which reach the peak of intensity in the middle of the studies. An assumption was made that the analysis of these types of fears would provide a possibility for profound studying of the emotional aspects of the «3rd–year crisis». These types of student fears point at problem areas of the third–year students, particular «weak links» in the psychic regulation of the educational activities, interrelations with the studying process participants in the higher education institution, self–relation of the personality.

The hierarchic agglomeratic cluster analysis has been applied in order to educe the structural peculiarities of student fears. It has been proven that the student fears are organized into structures. Certain close–in–context fears approach one another and get united into compact groups of emotional stresses built on the common conceptual foundation. The dynamics, taking place in every year of study and being expressed in the intensification of the thematic precision of factor unions, is inherent to the structure of student fears. The dendrogram of the first–year students contains the least homogenous and the vaguest clusters and sub–clusters. The dendrogram of the sixth–year students is structured most distinctly.

Based on the analysis the following conclusions have been made: 1) variety of the types of student fears, 2) their unification into eight main groups, 3) their dynamics in the course of study in the higher education institution, 4) availability of the structure in their manifestation, 5) possibilities of practical application of the obtained results in the psychological service practice of the higher education institution.

***Key words**: student fears, school fears, fear intensity, types of student fears, educational and cognitive activities of the students, structure of student fears, dynamics of student fears.*

Проблема и ее актуальность. В предыдущем исследовании одного из авторов данной статьи была доказана целесообразность выделения особой категории страхов – школьных страхов [2]. Это негативные эмоциональные процессы и состояния, возникающие у школьников в ходе учебной деятельности и в связи с ней. Они являются субъективной презентацией в сознании учащегося разнообразных угроз благополучию ребенка, подростка. Это особая форма прогнозирования (предчувствия) школьником неудач во время выполнения учебных действий, действий контроля, оценки результатов решения учебной задачи. В отличие от школьной тревоги, которая является реакцией на неопределенную, неясную и во многом воображаемую угрозу, школьные страхи значительно более конкретны и разнообразны. Активатором школьного страха может стать любой человек, объект, ситуация, событие, действие и даже внутреннее состояние самого школьника, посредством которых была опредмечена школьная тревога. Школьный страх функционирует по механизму так называемой «производной» эмоции (В.К. Вилюнас [1]), отражая уникальные особенности индивидуальной субъективной истории накопления эмоциональных условных рефлексов, эмоциональных генерализаций, переключений и обобщений [6].

Разработка методик диагностики школьных страхов, выявление их ассортимента, профиля и степени выраженности у конкретных детей – весьма полезная и актуальная форма работы школьной психологической службы при поиске дополнительных резервов повышения мотивации учебной деятельности и уровня субъективного благополучия школьников.

В условиях высшей школы ситуация сколько–нибудь заметным образом не меняется. Студенты могут переживать интенсивные негативные эмоции в стенах ВУЗа в связи с учебно–познавательной деятельностью. Их тревога может выражаться в виде конкретных страхов пребывания на определенных занятиях (например, на семинарских), страхов проверки знаний (контрольной работы, коллоквиума, зачета, экзамена), опасений контактировать с определенными лицами (преподавателями, сотрудниками деканата, представителями вузовской администрации и т.п.), страха определенных действий (например, публичных выступлений, научно–исследовательской деятельности, производственной и педагогической практики, общественной работы и др.).

Цель данной статьи – на основе результатов эмпирического исследования выявить разновидности студенческих страхов, предложить их классификацию, изучить их структурно–динамические особенности.

Методика. Для выявления многообразия студенческих страхов мы предлагали студентам дать письменные ответы на вопрос о том, что именно их беспокоит, чего они опасаются и хотели бы избежать. Специально уточнялось, что нас интересуют страхи и поводы для беспокойства, возникающие у испытуемых именно как у студентов (т.е. связанные с посещением вуза). На основе контент–анализа письменных ответов 126 студентов Харьковской фармацевтической академии был создан перечень студенческих страхов, состоящий их 71 пункта. Студенческие страхи, вошедшие в данный перечень, были отнесены к восьми категориям (таксономическим группам): 1) обусловленные *испытанием*; 2) связанные с *профессиональным будущим*; 3) связанные с *ответственностью*; 4) обусловленные *ошибками и оплошностями*; 5) актуализирующиеся у студентов *непосредственно на занятии*; 6) обусловленные *личностными качествами и недостатками* самого студента; 7) *социальные страхи* обусловленные взаимодействием участников учебно–воспитательного процесса в ВУЗе; 8) связанные с *личностью преподавателя*. Перечень страхов (для оценки их у себя по четырехбалльной шкале) был предложен испытуемым – 203 студентам Харьковской фармацевтической академии (121 первокурснику, 40 третьекурсникам и 42 шестикурсникам).

Выявлены несколько «сквозных» страхов, присутствующих в психике студентов на протяжении всего периода обучения. На первых двадцати позициях таковых оказалось десять. Перечислим их в порядке убывания усредненных для трех групп испытуемых рангов. Это страхи: 1) *«экзамена»* (1,33), 2) «*публичных выступлений* (3,33), 3) *«быть отчисленным»* (3,67), 4) *«будущего»* (4,67), *5) «стать плохим специалистом»* (6,00), 6) *«быть не допущенным к экзамену, зачету»* (9,67), 7) «*ошибиться*» (11,00), 8) «*ответа у доски»* (11,00), 9) *«плохо окончить ВУЗ*» (12,33), 10) *«ответственности»* (13,33). Экзамен как наиболее радикальная форма проверки знаний студента, выступает также и в роли наиболее значимого активатора страха для третьекурсников и шестикурсников. На первом курсе он уступает по значимости лишь страху *«быть отчисленным»*. Из десяти проявляющихся на протяжении всего периода учебы в ВУЗе страхов, четыре связаны с

проблематикой профессионального будущего (страхи «*быть отчисленным*», «*будущего*», опасения «*стать плохим специалистом*» и «*плохо окончить ВУЗ*»). В когнитивной составляющей этих активаторов страха содержится прогноз неких неудач, которые могут существенно нарушить процесс профессионального становления молодого специалиста. Отметим также эмоциональные затруднения студентов всех трех групп, обусловленные такой разновидностью социального страха, как страх публичных выступлений, а также боязнь допускать ошибки.

Некоторые из студенческих страхов, входящие в «первую двадцатку», оказались постепенно усиливающимися со временем (т.е. проявляющимися преимущественно к концу обучения в ВУЗе), или наоборот, постепенно исчезающими (т.е. снижающими свою интенсивность и частоту к старшим курсам). Так, страх «*опроса*» свойственен в большей степени студентам третьего и шестого курсов, а у первокурсников он выражен незначительно. Вполне объяснимым является усиление страха «*будущей работы над дипломным проектом*»: у шестикурсников этот вид страха – второй по интенсивности после страхов, обусловленных экзаменационной процедурой. Страхи, связанные с дипломной работой, являются достаточно выраженными у третьекурсников (10–е ранговое место), и почти никак не проявляются у студентов первого курса.

Шестикурсники в значительно большей степени, чем студенты средних и младших курсов боятся, «*что выгонят из аудитории*», что они «*опоздают на пару*», что во время занятия придется «*стоять перед аудиторией*». Таким образом, несмотря на, так сказать, «искушенность и опыт студенческой жизни», у будущих выпускников наблюдается усиление страхов, связанных с социальным функционированием, с вероятностью допустить оплошность в ходе учебной деятельности.

Некоторые из наиболее интенсивных (т.е. входящих в «первую двадцатку») страхов снижаются с течением времени. Так, первокурсники и третьекурсники боятся, «*что вызовут к ректору, декану*» (соответственно, 8–й и 9–й ранги в иерархии студенческих страхов), а у шестикурсников этот страх выражен едва заметно. Специфичными именно первокурсников являются страхи, «*что обнаружат шпаргалки*» (студенческий страх, относящийся к категории ошибок и оплошностей) и «*ощущения "каши в голове"*» (страх, объектом которого является когнитивное замешательство, которое может произойти во время занятия). Интенсивность обоих этих страхов заметно снижается к третьему курсу и остается незначительной на шестом.

К числу первых 20–ти студенческих страхов относятся и такие, которые выражены только на начальном (т.е. на первом курсе) и конечном (т.е. на шестом курсе) этапах обучения в ВУЗе. На третьем курсе показатели их интенсивности заметно снижаются. К таким страхам относятся: «*заболеть и много пропустить*», «*когда преподаватель решает, кто будет отвечать*», «*что не реализую свои способности*», «*неверного выбора профессии*» и «*отсутствия поддержки друзей и близких*». Особого внимания заслуживает динамика интенсивности страха «*неверного выбора профессии*»: этот страх силен у только что поступивших в ВУЗ студентов, находящихся на этапе адаптации к вузовской жизни, что согласуется с данными других авторов (см., например [5]), и усиливается в конце периода обучения в ВУЗе. Следовательно, данный вид студенческого страха приурочен к важным ментам в жизни молодых людей, когда им приходится брать на себя ответственность при решении принципиальных вопросов, от ответов на которые будет зависеть их профессиональное самоопределение.

Показатели ряда студенческих страхов оказались слабо выраженными в начале и в конце периода обучения в ВУЗе и довольно высокими – на третьем курсе. Кривая их динамики имеет форму горба, т.е. перевернутой латинской буквы «U». Весьма существенно то, что в данном случае речь идет о страхах, отражающих оперативно–тактический уровень реализации учебной деятельности. Студенты здесь боятся ошибиться («*не успеть выучить к назначенному сроку*»), демонстрируют совершенно конкретную, связанную с личностью преподавателя разновидность социального страха – страх «*преподавателя*», а также страх «*критики в свой адрес*». Они опасаются проявить недостатки своих когнитивных процессов («*не пойму учебный материал*», «*не пойму научную информацию*»), продемонстрировать «*подготовленность хуже всех*», и в результате этого – «*получить оценку ниже, чем ожидал(а)*». Все эти страхи, так, или иначе, сигнализируют о вероятности неблагоприятного хода и исхода учебных действий студентов и представляют собой эмоциональную реакцию на протекающий учебный процесс, а также на его непосредственных участников.

Для уточнения общей картины динамики студенческих страхов вычислялись среднеарифметические (для трех групп испытуемых) показатели степени выраженности каждого страха. Были выполнены попарные сопоставления показателей по каждому виду страха (с помощью

непараметрического критерия U Манна–Уитни) и выявлены случаи статистически значимых различий между студентами I, III, и VI курсов.

Выделим виды страхов, которые растут преимущественно в течение первых трех лет учебы в ВУЗе. Это страхи: 1) «*будущего*» (показатель интенсивности этого вида страха у первокурсников – 0,38 баллов, на третьем курсе – 0,72 баллов, на шестом – 0,74 баллов; $U_{1/2}$ = 1950,5; p < 0,02; $U_{1/3}$ = 2079,5; p < 0,02); 2) «*будущей работы над дипломным проектом*» (соответственно, 0,12; 0,58; 0,83; $U_{1/2}$ = 1616,0; p < 0,000002; $U_{1/3}$ = 1371,0; p < 0,000001); 3) «*опоздать на пару*» (соответственно, 0,13; 0,42; 0,48; $U_{1/2}$ = 1924,5; p < 0,002; $U_{1/3}$ = 1987,5; p < 0,0008); 4) «*ответа у доски*» (соответственно, 0,28; 0,53; 0,57; $U_{1/3}$ = 2103,5; p < 0,02); 5) «*ошибиться*» (соответственно, 0,22; 0,55; 0,69; $U_{1/2}$ = 1847,0; p < 0,001; $U_{1/3}$ = 1738,5; p < 0,00002); 6) «*стоять перед аудиторией*» (соответственно, 0,13; 0,32; 0,33; $U_{1/2}$ = 2136,0; p < 0,04; $U_{1/3}$ = 1371,0; p < 0,000001); 7) «*что выгонят из аудитории*» (соответственно, 0,04; 0,13; 0,33; $U_{1/2}$ = 2239,0; p < 0,04; $U_{1/3}$ = 2118,5; p < 0,0002); 8) «*что отношения в группе не сложатся*» (соответственно, 0,04; 0,20; 0,21; $U_{1/2}$ = 2094,0; p < 0,005; $U_{1/3}$ = 2275,5; p < 0,02); 9) «*экзамена*» (соответственно, 0,83; 0,98; 1,29; $U_{1/3}$ = 1872,5; p < 0,006). Таким образом, увеличение интенсивности переживания студенческих страхов происходит внутри таких сфер, как профессиональное будущее, ошибки и оплошности, социальная сфера, процесс учебной деятельности и испытания знаний студентов.

Удалось обнаружить такие студенческие страхи, интенсивность которых довольно заметна и при этом практически не меняется на протяжении всего периода обучения в вузе. К этой группе можно отнести страхи: 1) «*заболеть и много пропустить*»; 2) «*что неверно выбрал(а) специальность*», 3) «*отработок*»; 4) «*отсутствия поддержки друзей, близких*»; 5) «*ощущения "каши в голове"*»; 7) «*плохо окончить ВУЗ*»; 8) «*пропустить важную контрольную работу*»; 9) «*публичных выступлений*»; 10) «*что не буду удовлетворен(а) профессиональной деятельностью*»; 11) «*что не реализую свои способности*». Следовательно, эти виды страхов являются чем–то вроде постоянных спутников человека в студенческий период его жизни. Они образуют фундамент негативной составляющей постоянного эмоционального фона студента, а также обеспечивают содержательную наполненность его обычных переживаний, связанных с учебной деятельностью.

Особый интерес представляют случаи выраженности некоторых видов студенческих страхов у студентов третьего курса при условии, что данные виды страхов незначительно выражены на первом курсе и едва заметны (или вообще отсутствуют) на шестом курсе. Т.е. речь идет о такой динамике страхов, которая на графике зависимости интенсивности страха от курса напоминает перевернутую латинскую букву «U». Это страхи: 1) «*быть не допущенным к экзамену, зачету*» (показатель интенсивности этого вида страха у первокурсников – 0,27 баллов, на третьем курсе – 0,65 баллов, на шестом – 0,40 баллов; $U_{1/2}$ = 1680,0; p < 0,0002; $U_{2/3}$ = 66,7; p < 0,1, что свидетельствует о сильной тенденции к значимости различий); 2) «*забыть о каком–либо задании*» (соответственно, 0,08; 0,42; 0,14; $U_{1/2}$ = 1905,0; p < 0,0003; $U_{2/3}$ = 690,0; p < 0,04); 3) «*критики в свой адрес*» (соответственно, 0,12; 0,53; 0,07; $U_{1/2}$ = 1882,0; p < 0,0004; $U_{2/3}$ = 626,5; p < 0,002); 4) «*не успевать конспектировать*» (соответственно, 0,06; 0,15; 0,00; $U_{1/2}$ = 2184,0; p < 0,01; $U_{2/3}$ = 735,0; p < 0,02); 5) «*низкого статуса в группе*» (соответственно, 0,05; 0,32; 0,02; $U_{1/2}$ = 2073,5; p < 0,002; $U_{2/3}$ = 711,0; p < 0,02); 6) «*нового преподавателя*» (соответственно, 0,01; 0,18; 0,00; $U_{1/2}$ = 2076,5; p < 0,0001; $U_{2/3}$ = 714,0; p < 0,01); 7) «*ответственности*» (соответственно, 0,24; 0,62; 0,26; $U_{1/2}$ = 1761,0; p < 0,0003; $U_{2/3}$ = 644,0; p < 0,03); 8) «*пересдачи экзамена, зачета*» (соответственно, 0,11; 0,33; 0,07; $U_{1/2}$ = 2001,5; p < 0,003; $U_{2/3}$ = 685,5; p < 0,02); 9) «*получить оценку ниже, чем ожидал(а)*» (соответственно, 0,12; 0,58; 0,10; $U_{1/2}$ = 1751,5; p < 0,00002; $U_{2/3}$ = 612,0; p < 0,003); 10) «*преподавателя*» (соответственно, 0,07; 0,58; 0,05; $U_{1/2}$ = 1789,5; p < 0,000004; $U_{2/3}$ = 622,0; p < 0,002); 11) «*стать "нелюбимчиком" у преподавателя*» (соответственно, 0,04; 0,30; 0,00; $U_{1/2}$ = 1998,5; p < 0,0002; $U_{2/3}$ = 672,0; p < 0,002); 12) «*что не пойму преподавателя*» (соответственно, 0,02; 0,30; 0,00; $U_{1/2}$ = 2052,0; p < 0,0006; $U_{2/3}$ = 693,0; p < 0,005); 13) «*что не пойму учебный материал*» (соответственно, 0,07; 0,53; 0,12; $U_{1/2}$ = 1656,0; p < 0,000001; $U_{2/3}$ = 610,0; p < 0,004).

Эти виды студенческих страхов указывают на проблемные области третьекурсников, своеобразные «слабые звенья» в психической регуляции учебной деятельности, взаимоотношений с участниками учебного процесса в ВУЗе, в самоотношении личности. К третьему курсу студент сталкивается с целым рядом психологических проблем, успешное преодоление которых становится жизненно необходимым для продолжения учебы в ВУЗе. Выявленные нами виды страхов можно расценивать как своеобразные внутренние, эмоциональные индикаторы этих проблем.

Для выявления структурных особенностей студенческих страхов был использован иерархический агломеративный кластерный анализ (метод древовидной классификации) –

формальная многомерная статистическая процедура, с помощью которой выявляются группы однородных объектов [3; 4]. Кластеризация выполнялась с помощью статистического пакета программ Statistica 6.0 методом Уорда на основе эвклидовой дистанции. В качестве операционных таксономических единиц (т.е. объектов кластеризации) выступили категории студенческих страхов. Количество объектов перед процедурой кластеризации было сокращено: из обработки исключались показатели таких видов страха, на которые в каждой группе указали 3 и менее испытуемых. Поэтому для группы первокурсников были обработаны 53 переменных, в группе третьекурсников – 58 переменных, а в группе шестикурсников – 39 переменных. Результаты кластерного анализа выражены в виде трех дендрограмм (рис. 1 – 3).

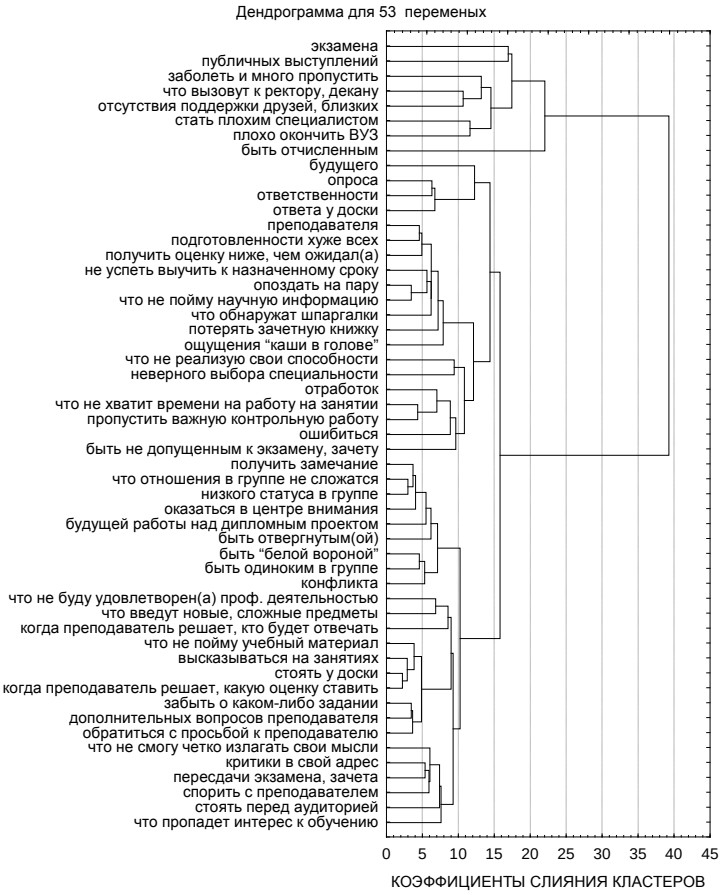

Рис. 1. Дендрограмма студенческих страхов у студентов 1 курса

Дендрограмма студенческих страхов первокурсников (см. рис. 1) содержит три кластера. Первый кластер («***страх экзамена***» – «***страх быть отчисленным***») вобрал в себя преимущественно страхи, связанные с профессиональным будущим; тесно связанными с этими страхами оказались социальные страхи первокурсников.

Второй кластер («***страх будущего***» – «***быть не допущенным к экзамену, зачету***» состоит из небольшого, но при этом разнородного подкластера «*страх будущего*» – «*страх ответа у доски*» и большого, но довольно однородного подкластера «*страх преподавателя*» – «*быть не допущенным к зачету, экзамену*».

Из девяти видов студенческих страхов, обусловленных ошибками и оплошностями семь вошли именно в этот подкластер (например, страхи «*ошибиться*», «*опоздать на пару*», «*пропустить важную контрольную работу*» и т.п.. Вторая по значимости категория страхов, наполнившая этот подкластер – это студенческие страхи, возникающие непосредственно в процессе занятия в ВУЗе (например, страхи того, «*что не хватит времени на работу на занятии*», «*подготовленности хуже всех*» и т.п. Здесь присутствуют также страхи, связанные с осознанием собственных недостатков (например, страх «*ощущения “каши в голове”*», «*что не пойму научную информацию*» и т.п.). Таким образом, общий смысл этого подкластера – страхи, связанные с процессом учебной деятельности в ВУЗе, с ошибками и оплошностями, которые в этом процессе студент может допустить.

Третий кластер дендрограммы первокурсников («***получить замечание***» – «***что пропадет интерес к учению***») сконцентрировал в себе, прежде всего, социальные страхи студентов. В структуру этого кластера вошли показатели одиннадцати социальных страхов. Вне этого кластера оказались только два показателя данной категории страхов.

Третий кластер состоит из трех подкластеров. Существенно то, что социальные страхи распределились по данным подкластерам крайне неравномерно. Большинство из них объединилось в первом подкластере (страхи «*получить замечание*» – «*конфликта*»).

Второй подкластер третьего кластера («*что не буду удовлетворен(а) профессиональной деятельностью» – «обратиться с просьбой к преподавателю»*) оказался достаточно разнородным и синтезировал в себе виды студенческих страхов шести категорий из восьми, выделенных нами (в нем отсутствуют только страхи, связанные с ответственностью, а также с ошибками и оплошностями).

Третий подкластер (*«что не смогу четко излагать свои мысли» – «что пропадет интерес к учению»*) раскрывает тематику социальных опасений (включая страх дискутировать с преподавателем), увязываемых со страхами проявить некоторые свои недостатки (неумение четко излагать свои мысли, утрата интереса к учению).

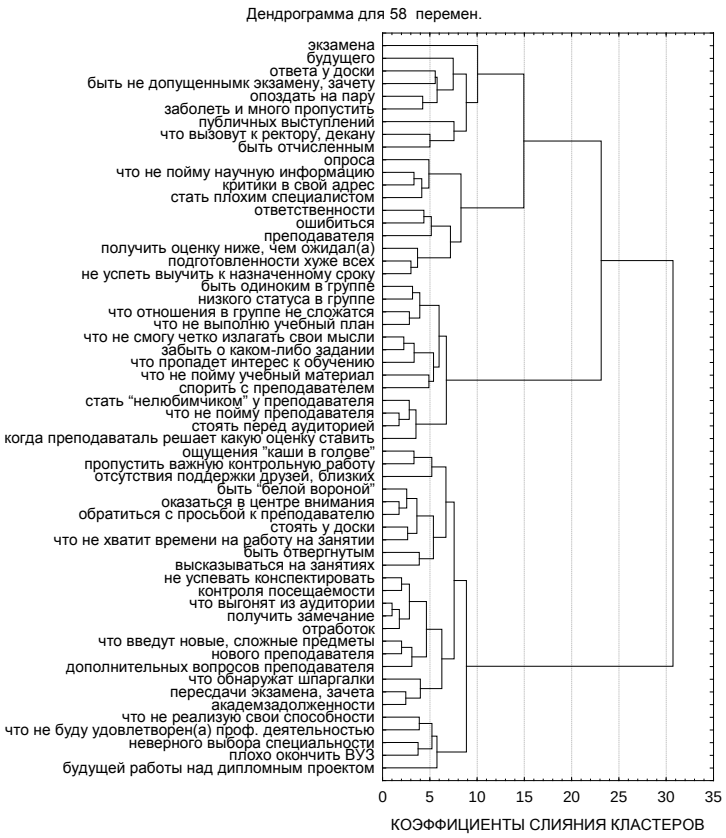

Рис. 2. Дендрограмма страхов у студентов 3 курса

По рис. 2 видно, что дендрограмма третьекурсников так же, как у первокурсников, состоит из трех кластеров. Первый – ***«экзамена» – «не успеть выучить к назначенному сроку»***, – весьма разнороден. В нем в той, или иной степени представлены все восемь категорий студенческих страхов, которые нам удалось идентифицировать у студентов на предварительных этапах исследования. Однако, для первого кластера характерно некоторое преобладание тематики страхов в связи с допущенными оплошностями и ошибками. Оба подкластера этого кластера (страхи *«экзамена» – «быть отчисленным»* и *«опроса» – «не успеть выучить к назначенному сроку»*) также достаточно разнородны.

Второй кластер студенческих страхов третьекурсников ***(«быть одиноким в группе» – «когда преподаватель решает, какую оценку ставить»***) невелик по объему и достаточно однороден, что, по–видимому, свидетельствует о сложившейся и отражающей трудности учебно–познавательной деятельности системе страхов и опасений студентов. В данном кластере в основном объединились страхи, являющиеся реакцией студента на свои собственные (мнимые и действительные) недостатки и личностные качества.

В третьем кластере (страх ***«ощущения "каши в голове"» – «будущей работы над дипломным проектом»***) так же улавливается вполне определенная структура. Наиболее однородным получился третий подкластер этого кластера (*«что не реализую свои способности» – «будущей работы над дипломным проектом»*). Он целиком наполнен опасениями, связанными с профессиональным будущим. Таким образом, уже у третьекурсников страхи *«плохо окончить ВУЗ», «что не реализую свои способности», «неверного выбора профессии»* и др. образуют тесно взаимосвязанную, ассоциированную систему беспокоящих переживаний, образующих некий общий эмоциональный фон их учебно–познавательной деятельности.

В первом подкластере (страхи *«ощущения "каши в голове"»* – *«высказываться на занятиях»*) явно доминирует тематика социальных страхов: из десяти видов студенческих страхов, наполнивших этот подкластер, шесть – относятся именно к этой категории страхов. Еще один вид страха (*«обратиться с просьбой к преподавателю»*), отнесенный нами к особой категории студенческих страхов, связанных с личностью преподавателя, тоже по своей сути является социальным, так как отражает трудности организации взаимодействия с другим человеком.

Что касается второго подкластера (*«не успевать конспектировать» – «академзадолженности»*) то и он демонстрирует выраженную тенденцию к однородности своей структуры. В нем доминирует идея страха испытания: здесь ассоциированы страхи *«академзадолженности», «пересдачи экзамена, зачета», «дополнительных вопросов преподавателя»*, а также того, что пугает студентов непосредственно на самом занятии в аудитории (*«получить замечание», «выгонят из аудитории»* и т.п.).

В целом, давая оценку дендрограммы третьего курса по сравнению с первым, можно констатировать факт ее несколько большей структурированности, более выраженной отчетливости тематического наполнения отдельных кластеров и подкластеров.

Рис. 2.3 отражает результаты кластеризации страхов шестикурсников. Прежде всего, обращает на себя внимание довольно значительное уменьшение количества студенческих страхов, о которых сообщают испытуемые.

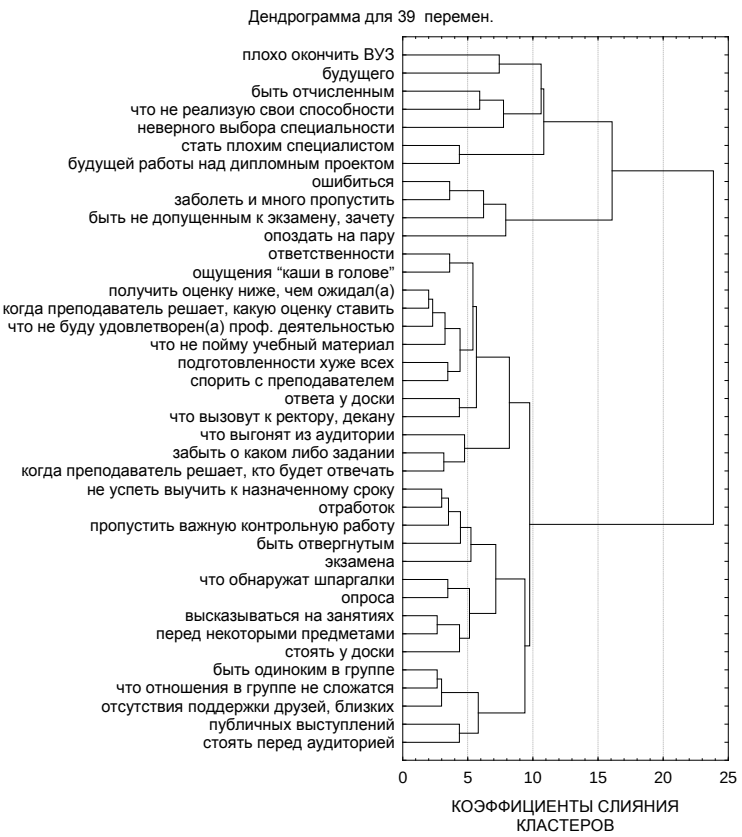

Рис. 2.3. Дендрограмма страхов у студентов 6 курса.

Шестикурсники перестают бояться многого из того, что существенно беспокоило студентов средних и младших курсов. Это, к примеру, такие социальные страхи, как *«быть "белой вороной"», «низкого статуса в группе», «оказаться в центре внимания»* и т.п., такие связанные с испытаниями страхи, как *«пересдача экзамена, зачета», «дополнительные вопросы преподавателя»* и др., такие

связанные с ошибками и оплошностями страхи, как *«потерять зачетную книжку»*, *«пропустить важную контрольную работу»* и др., такие обусловленные собственными личностными качествами страхи, как *«что не смогу четко излагать свои мысли»*, *«не выполню учебный план»*, *«не пойму научную информацию»*, *«пропадет интерес к учению»* и др. Актуальность одних страхов к шестому курсу может быть просто исчерпана, а другие виды страхов шестикурсники научились эффективно преодолевать.

Вместе с тем, некоторые виды страхов не утрачивают своей актуальности до последних дней пребывания испытуемых в ВУЗе в качестве студентов. Речь идет о страхах, связанных с профессиональным будущим, с некоторыми своими ошибками и оплошностями, с процессом учебы как таковым, а также о социальных страхах.

У дендрограммы 6 курса есть структурные особенности. Она разбивается на два кластера. Первый, – ***«плохо окончить ВУЗ»*** – ***«опоздать на пару»***, – очень четко тематически структурирован. Он состоит из двух гомогенных подкластеров. Первый (страхи *«плохо окончить ВУЗ»* – *«будущей работы над дипломным проектом»*) целиком наполнен опасениями студентов за свое профессиональное будущее, а второй (страхи *«ошибиться»* – *«опоздать на пару»*) свидетельствует о тесном ассоциировании в сознании шестикурсников опасений допустить разного рода ошибки и оплошности.

Второй кластер (страхи ***«ответственности»*** – ***«стоять перед аудиторией»***) делится на три подкластера, один из которых оказался чрезвычайно однородным и единообразным по тематике. Это – третий подкластер (страхи *«быть одиноким в группе»* – *«стоять перед аудиторией»*). Он целиком укомплектован социальными страхами.

В двух других подкластерах второго кластера также усматривается тенденция к содержательной однородности. Так, первый подкластер (страхи *«ответственности»* – *«когда преподаватель решает, кто будет отвечать»*) содержит страхи и опасения, сконцентрированные вокруг двух основных ядерных смыслов – «угрозы, возникающие перед студентом непосредственно на занятии» и «опасения студента, обусловленные его собственными психологическими качествами и недостатками».

Второй подкластер второго кластера (страхи *«не успеть выучить к назначенному сроку»* – *«стоять у доски»*) наполнен показателями страхов, связанных с ошибками и оплошностями студентов, испытаниями и с взаимодействием других людей).

Выводы

1. Многообразие студенческих страхов может быть сведено к восьми таксономическим группам, в каждую из которых попадают страхи со сходной тематикой переживания: 1) страхи испытания, 2) страхи в связи с собственным профессиональным будущим, 3) страх ответственности с его разновидностями, 4) страхи, обусловленные высокой вероятностью допустить ошибку, оплошность, 5) страхи, возникающие непосредственно в процессе учебной деятельности, 6) опасения, обусловленные собственными недостатками и личностными качествами, 7) социальные страхи, 8) страхи, связанные с личностью преподавателя.

2. Студенческим страхам присущи определенные динамические особенности. Существует группа «сквозных» студенческих страхов, достаточно интенсивно выраженных на протяжении всего периода вузовского обучения (страх экзамена, перспективы быть отчисленным, публичных выступлений и др.) и отражающих специфику «вневременных», перманентно действующих угроз самоуважению и «Я» студента. Большой удельный вес в данной группе страхов занимают опасения, обусловленные неясностью перспектив будущей профессиональной деятельности. Прослеживание динамики страхов от младших курсов к средним и старшим может оказаться полезным а) при изучении процесса адаптации студентов младших курсов к учебе в ВУЗе (т.к. интенсивность некоторых страхов заметно снижается к средним и старшим курсам), и б) при изучении эмоциональной составляющей «кризиса третьего курса» (т.к. интенсивность некоторых видов студенческих страхов достигает своего максимума именно к третьему курсу).

3. Студенческие страхи определенным образом структурированы; отдельные страхи демонстрируют содержательное сближение и объединение в компактные группы переживаний, строящихся на общей смысловой основе. Структуре студенческих страхов присуща динамика, происходящая от курса к курсу и выражающаяся в усилении тематической четкости объединений показателей. Дендрограмма первокурсников содержит наименее однородные и наиболее размытые кластеры и подкластеры. Дендрограмма страхов шестикурсников наиболее отчетливо структурирована.

Список использованной литературы

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
2. Кузнєцов М.А. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання / М.А. Кузнєцов, І.В. Барарикіна. – Х.: ХНПУ, 2012. – 227 с.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
4. Олдендерфер М.С. Кластерный анализ / Олдендерфер М.С., Блэшфилд Р.К.; пер. с англ. // Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Дж.-О. Ким, Ч.У. Мьюллер, У.Р. Клекка и др. / Под ред. И.С. Енюкова. – М.: Финансы и статистика, 1989. – С. 139-215.
5. Резнікова О.А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Резнікова Олена Анатоліївна. – Х., 2010. – 229 с.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

References

1. Vilûnas V.K. Psihologiâ èmocional′nyh âvlenij / V.K. Vilûnas. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. – 143 s.
2. Kuznêcov M.A. Škìl′nì strahi: vidi, umovi proâvu ta šlâhi podolannâ / M.A. Kuznêcov, Ì.V. Bararikìna. – H.: HNPU, 2012. – 227 s.
3. Nasledov A.D. Matematičeskie metody psihologičeskogo issledovaniâ. Analiz i interpretaciâ dannyh. Učebnoe posobie / A.D. Nasledov. – SPb.: Reč′, 2004. – 392 s.
4. Oldenderfer M.S. Klasternyj analiz / Oldenderfer M.S., Blèšfild R.K.; per. s angl. // Faktornyj, diskriminantnyj i klasternyj analiz / Dž.-O. Kim, Č.U. M′ûller, U.R. Klekka i dr. / Pod red. I.S. Enûkova. – M.: Finansy i statistika, 1989. – S. 139-215.
5. Reznìkova O.A. Adaptacìjna transformacìâ psihologìčnogo zahistu osobistostì studenta: dis. … kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Reznìkova Olena Anatolìïvna. – H., 2010. – 229 s.
6. Rejkovskij Â. Èksperimental′naâ psihologiâ èmocij / Â. Rejkovskij ; per. s pol′sk. – M.: Progress, 1979. – 392s.

УДК 37.017

ВИЗНАЧАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

В.В. Лаппо[5]

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

e-mail: lappo30@mail.ru

ВЕДУЩИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В.В. Лаппо

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Коломыйского института Государственного высшего ученого заведения «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника»

MAIN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENT'S PERSONALITY SPIRITUAL SPHERE IMPROVEMENT

V.V. Lappo

PhD in Pedagogy, associate professor of pedagogy and psychology chair, Kolomyia Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Стаття присвячена проблемі виховання духовних цінностей в умовах вищої школи. Визначено основні підходи до інтерпретації провідних понять духовної царини людського буття. Проаналізовано теоретичне підґрунтя духовного розвитку особистості в період здобуття майбутньої професії. Визначено зміст провідних

[5] © Лаппо Віолетта Валеріївна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

етапів педагогічного процесу, що сприяють утвердженню системи духовних цінностей особистості. Розкрито педагогічні умови, що спрямовані на підвищення ефективності процесу виховання в освітньому осередку ВНЗ.

Ключові слова: *духовність, духовні цінності, студентська молодь, вища школа, процес виховання.*

Статья посвящена проблеме воспитания духовных ценностей в условиях высшей школы. Определены основные подходы к интерпретации ведущих понятий духовной сферы человеческого бытия. Проанализированы теоретические основы духовного развития личности в период получения будущей профессии. Определено содержание ведущих этапов педагогического процесса, способствующих утверждению системы духовных ценностей личности. Раскрыто педагогические условия повышения эффективности процесса воспитания в образовательной среде вузов.

Ключевые слова: *духовность, духовные ценности, студенческая молодежь, высшая школа, процесс воспитания.*

The article deals with the spiritual values education in terms of high school. The main approaches to the interpretation of the leading concepts of spiritual realms of human existence have been determined. Theoretical basis for spiritual development of the personality in the period of getting future profession has been analyzed. The content of the leading stages of the educational process that promote spiritual values of the individual. The idea that spiritual self-improvement of high school teachers significantly impacts on educational process effectiveness increasing in the educational center of higher educational institution has been substantiated.

Keywords: *spirituality, spiritual values, students, high school, educational process.*

Сучасний етап розвитку незалежної української держави вимагає докорінного переосмислення змісту вищої освіти, орієнтованого на формування нової духовно збагаченої генерації фахівців. Досягнення означеної мети відбудеться за умови формування світоглядної культури студентів як системи знань і переконань щодо навколишнього світу та свого місця у ньому, кристалізації життєвих принципів особистісного буття, вироблення вміння обстоювати їх на практиці, виховання толерантності, поваги до людей, які мають інші світоглядні цінності.

До проблем формування духовної сфери особистості зверталась низка вітчизняних і закордонних науковців. Зокрема Ю.В. Шаровим досліджено роль духовних потреб в моральному розвитку особистості, І.Д.Бехом вивчаються особливості становлення духовної картини світу у юнацький період життя, Н.Є.Шурковою запропоновано шляхи формування духовних потреб у старшому шкільному віці. Науковий доробок В.В.Вербівця, К.О. Ефименко, А.О. Ярошенко розкриває процес духовного розвитку майбутніх фахівців в осередку педагогічного вузу. Проблема духовного розвитку сучасного студентства стала предметом наукових пошуків Г.П. Міхеевої, В.А. Матусевич, Е.Л. Руднєвої та ін.

Дослідження джерельної бази засвідчують, що науковці одностайно визнають пріоритетність духовної царини в особистісній характеристиці людини й доводять – саме освітня система здатна забезпечити оптимальні умови для духовного розвитку зростаючого покоління. Відтак вища школа повинна сконцентрувати свій педагогічний потенціал на духовній парадигмі професійного становлення студентства. Водночас спостерігаються певні розбіжності у визначенні окремих компонентів, які утворюють «ядро» духовного світу особистості. Саме це, на наш погляд, зумовило невизначеність провідних чинників формування духовної сфери особистості в умовах університетської освіти.

Мету нашого дослідження вбачаємо у конкретизації компонентів духовного світу людини та педагогічних чинників, що сприятимуть їх формуванню впродовж навчання у ВНЗ.

Поняття «духовно-ціннісна сфера особистості» охоплює систему установлень, що визначають моральну, інтелектуальну та естетичну спрямованість людського буття.

Саме духовно-ціннісна сфера містить ідеали, цілі, переконання, устремління особистості, що знаходять свій прояв у продуктивній духовній діяльності: перетворенні світу, пізнанні, ціннісній рефлексії, творчій самореалізації тощо.

У духовно-ціннісній сфері особистості зазвичай виокремлюють три взаємопов'язані компоненти:

1) духовні потреби (потреба у пізнанні та самопізнанні, спілкуванні та творчості , самовизначенні та самореалізації);

2) емоційно-ціннісні смисли (цінніснозначущі цілі й установлення професійної діяльності, ціннісне ставлення до світу, творча свобода і свобода вибору як професійна і особистісна цінність);

3) готовність до вибору у сфері духовної діяльності (творча активна позиція, осмислене перетворення свого образу «Я», самоосвіта, коло спілкування, побудова та реалізація власної моделі духовних цінностей як системи особистих і професійних смислів).

Ефективне формування духовно-ціннісної сфери у процесі здобуття вищої освіти забезпечується низкою педагогічних чинників, що становлять комплекс заходів, які реалізуються у навчально-виховному процесі задля досягнення певної освітньої мети.

Підґрунтям до визначення педагогічних чинників формування духовно-ціннісної сфери особистості слугували положення гуманістичної психології та концептуальні засади ціннісного підходу освітньої системи.

В якості первинного чинника було виокремлено ціннісні орієнтації самого педагога. Позаяк саме педагог має стати авторитетом для студентів як суб'єкт спілкування і спільної діяльності та безпосередньо впливати на створення й утвердження життєвих орієнтирів своїх вихованців. Педагог, який отримав заслужену повагу і довіру здатен привернути увагу студентської аудиторії до питань духовного змісту, зародити бажання духовного поступу, надати фахову підтримку у розв'язанні проблем духовного виміру.

Другим чинником виступає організація індивідуально - диференційованої роботи зі студентами, що базується на повазі до індивідуально-особистісних, світоглядних й ціннісно-орієнтаційних позицій кожного студента. Здійснення індивідуально-диференційованого підходу уможливлюється завдяки урізноманітненню форм, методів і засобів організації співпраці викладачів і студентів. Прикладом може слугувати проектувальна діяльність зі зростаючим ступенем активності, самостійності та незалежності творчої індивідуальності кожного студента.

Третій чинник – стимуляція до пошуку способів самопізнання і самовизначення студентів, формуванні в них усвідомлення того, що самопізнання, самоактуалізація становить сенс життя людини. При цьому самопізнання інтерпретується як знання і розуміння суб'єктом самого себе і є підґрунтям для становлення Я - концепції на когнітивному, емоційному, оціночно-вольовому рівнях. Самопізнання необхідно для визначення наявних особистісних якостей, здібностей і схильностей. Психологічна сутність самовизначення особистості полягає в свідомому акті виявлення та утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Самовизначення є провідним механізмом набуття та прояву людиною внутрішньої свободи.

Четвертий чинник – формування здатності до ціннісної рефлексії. Адже кожна людина спільно зі своїм поколінням включається в процес освоєння, пізнання й самостійного дослідження вже накопиченого духовного досвіду і ціннісного багажу. Рефлексія – це роздуми повні сумнівів, протиріч, непорозумінь. Ціннісна рефлексія надає особистості свободу в процесі інтеріоризації духовних цінностей на рівні вибору, оцінювання та дії. Наприклад, особиста перспектива очікування радості породжує стан емоційного піднесення, мобілізує духовні сили студентів.

П'ятий чинник – опора на суб'єктивний досвід студентів. Суб'єктивний досвід визначається як структура життєвих сенсів, певних правил самоорганізації їх внутрішнього світу, у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій.

Шостий чинник полягає у наданні студентам свободи вибору. Позаяк свобода уособлює здатність людини мислити, діяти, здійснювати вчинки, спираючись на власні спонуки , інтереси й цілі. Особистість як носій свідомості і волі, може розвиватися тільки довільно, у вільному виборі життєвих пріоритетів, системи цінностей, поведінки та кола спілкування. У нашому дослідженні свобода вибору тлумачиться як можливість вільного спілкування не лише для обміну інформацією, а й для «зараження» позитивно-емоційною налаштованістю.

Сьомий чинник – активне включення у проектувальну діяльність. Це пояснює тим, що прилучення до людської культури і досвіду, духовних цінностей та ідеалів, накопичених і вистражданих людством все одно недостатньо для справжнього розвитку духовної сутності окремої людини. Відтак потрібні заходи орієнтовані на свідому індивідуальну послідовну реконструкцію просторово-часового континіуму, в якому особистість реалізує сама себе за допомогою проектувальної діяльності (моделювання власних програм самозмінювання та саморозвитку). Активна проектувальна діяльність студентів здійснюється при створенні моделей пріоритетних духовних цінностей як системи особистих і професійних смислів. У самій моделі спочатку закладені три групи духовних цінностей – цінності переживання, цінності відносин, цінності творення, за якими студентам необхідно виконати ранжування своїх ціннісних пріоритетів та розташувати ці три групи цінностей у вигляді «піраміди», пояснивши свої ціннісні уподобання. При створенні моделі духовних цінностей студентам варто працювати за запропонованим допоміжним алгоритмом:

Перший етап – ціннісний аналіз:

1. Визначити пріоритети у певній групі цінностей.

2. Обґрунтувати ціннісний сенс свого вибору.
3. Визначити переваги даного вибору.
4. Визначити негативні наслідки вибору.
5. Зробити загальний висновок, які саме цінності будуть слугувати в якості особистісних і професійних пріоритетів.
6 . Позначити розстановку пріоритетних цінностей у вигляді «піраміди» (заповнюється, коли всі три групи цінностей опрацьовано за пунктами 1-5).

Другий етап – ціннісна рефлексія (визначення перспектив):

1. Скласти прогнозований психологічний портрет особистості, якому відповідає таке розташування.

2.Визначити особисті переваги, які обирає студент, наближаючись до складеного портрету.

Третій етап – активна рефлексія:

1.Визначити перелік пріоритетних засобів для досягнення виокремлених особистісних якостей.

2. Проаналізувати чинники, що заважають їх досягти.
3. Виявити чинники, що сприятимуть їх досягненню.
4. Спробувати встановити часові межі для досягнення поставленої мети.

Проективна діяльність не обмежується моделюванням бажаних перспектив. На шляху самовдосконалення студенти мають отримати фахову допомогу від своїх старших наставників – педагогів ВНЗ. При цьому необхідно з’ясувати й активізувати методи і прийомів виховання, що будуть ефективними саме для певної студентської групи чи окремого студента.

В означеному контексті перспективним вбачається використання генетико-моделюючого методу виховання, що передбачає формування здатності студента усвідомлювати себе як особистість, прийняти цінність іншої людини, виробити досвід самостійно вирішувати проблеми через використання ефекту генерації (сприяння внутрішньому процесові генерування знань-суджень морально-духовного змісту) та ефекту присутності педагога (впливу педагога своєю сутністю, своїми духовними надбаннями), через культивування зворушливого виховного впливу, що базується на таких феноменах, як совість, любов до інших, усвідомлення свого «Я».

Духовної домінанти у навчальному процесі можна досягти за умови ширшого використання методів суб'єктивації знань (переконання, навіювання, прикладу), методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності та прийняття й реалізації отриманих знань (створення ситуацій новизни, опори на життєвий досвід, створення ситуацій успіху, диспуту, дискусії), методів стимулювання обов'язку й відповідальності щодо навчання (висунення вимог, привчання до виконання вимог, заохочення до виконання вимог і обов'язків, створення виховних ситуацій під час навчання, оперативний контроль за виконанням вимог), інтерактивних методів (аналізу конкретних ситуацій, інциденту, проектів, дидактичних ігор: імітаційних, операційних, інсценізаційних, психодраматичних), евристичних методів (брейн-стормінгу, методу ліквідації проблемних ситуацій тощо). Вони уможливлюють діалогічну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, позбавляють від примусу, сприяють усвідомленню студентами сенсу професійної підготовки та самоусвідомленню себе як особистості, активізують творчу діяльність (колективну, індивідуальну).

Сприяння сходженню студента на якісно новий рівень духовно-ціннісного вдосконалення реалізується за умови гуманізації освітнього процесу вищого навчального закладу. Формування духовно-ціннісної сфери особистості студента набуде ефективності за умови авторитетності педагогічного колективу ВНЗ, індивідуально-диференційованої взаємодії з студентською аудиторією, стимуляції до пошуку способів самопізнання і самовизначення, стимулювання до ціннісної рефлексії, опори на суб'єктивний досвід студентів, надання свободи вибору і міжособистісного спілкування, активного включення у проектувальну діяльність, яка відбуватиметься при залучення різноманітних методів виховного впливу.

Подальшого дослідження й уточнення потребують форми організації педагогічної впливу в межах освітнього процесу вищого навчального закладу, які спроможні сприяти подальшому розвитку духовно-ціннісної сфери особистості студента впродовж його фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вербець В.В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі: методологія, методика, організація: Монографія / В.В.Вербець – Рівне: Вид-во РДГУ, 2002. – 309 с.

3. Ефименко Е. А. Студенческий возраст как наиболее сензитивный период формирования духовных ценностей будущей профессиональной деятельности / Е.А. Ефименко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №88. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/studencheskiy-vozrast-kak-naibolee-senzitivnyy-period-formirovaniya-duhovnyh-tsennostey-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 09.01.2014).

4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: (виступ на Загальних зборах АПН України 07.12.05) [Електронний ресурс] / О.В. Сухомлинська // http://www.apsu.org.ua/index2.html (дата звернення: 09.01.2014).

5. Щуркова, Н. Е.. Практикум по педагогической технологи / Н. Е. Щуркова; Педагогическое общество России. – М.: Наука, 1998. – 249 с.

6. Ярошенко А.О. Соціоморальне виховання та зміна ціннісних орієнтацій курсантів при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін / А.О.Ярошенко // Нове в навчальному процесі. – К.: Київський інститут військово-повітряних сил. – 1999. – С.27-35.

References

1. Bex I.D. Osoby`stist` u prostori duxovnogo rozvy`tku : navch. posib. / I.D. Bex. – K.: Akademvy`dav, 2012. – 256 s.

2. Verbecz` V.V. Social`no-pedagogichny`j monitory`ng u vuzi: metodologiya, metody`ka, organizaciya: Monografiya / V.V.Verbecz` – Rivne: Vy`d-vo RDGU, 2002. – 309 s.

3. Efy`menko E. A. Studenchesky`j vozrast kak nay`bolee senzy`ty`vnыj pery`od formy`rovany`ya duxovnыx cennostej budushhej professy`onal`noj deyatel`nosty` / E.A. Efy`menko // Y`zvesty`ya RGPU y`m. A.Y`. Gercena. 2008. #88. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/studencheskiy-vozrast-kak-naibolee-senzitivnyy-period-formirovaniya-duhovnyh-tsennostey-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti (data obrashheny`ya: 09.01.2014).

4. Suxomly`ns`ka O.V. Duxovno-moral`ne vy`xovannya ditej ta molodi v koordy`natax pedagogichnoyi nauky` i prakty`ky`: (vy`stup na Zagal`ny`x zborax APN Ukrayiny` 07.12.05) [Elektronny`j resurs] / O.V. Suxomly`ns`ka // http://www.apsu.org.ua/index2.html (data zvernennya: 09.01.2014).

5. Shhurkova, N. E.. Prakty`kum po pedagogy`cheskoj texnology` / N. E. Shhurkova; Pedagogy`cheskoe obshhestvo Rossy`y`. – M.: Nauka, 1998. – 249 s.

6. Yaroshenko A.O. Sociomoral`ne vy`xovannya ta zmina cinnisny`x oriyentacij kursantiv pry` vy`vchenni social`no-gumanitarny`x dy`scy`plin / A.O.Yaroshenko // Nove v navchal`nomu procesi. – K.: Ky`yivs`ky`j insty`tut vijs`kovo-povitryany`x sy`l. – 1999. – S.27-35.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.016:811.111

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

(з досвіду роботи викладачів іноземних мов ЗПК)

О.В. Євенко[6]
викладач вищої категорії, викладач-методист, голова циклової комісії іноземних мов,
КВНЗ «Запорізький педагогічний коледж» ЗОР
e-mail: inmova-zpk@gmail.com

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(из опыта работы преподавателей иностранных языков ЗПК)

Е.В. Евенко
преподаватель высшей категории, преподаватель-методист, председатель цикловой комиссии иностранных языков,
КВУЗ «Запорожский педагогический колледж» ЗОС

DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

(from the experience of teachers of foreign languages of ZPC)

O.V. Yevenko
teacher of the highest category, teacher-methodologist, head of foreign languages chair,
Zaporizhzhia Pedagogical College

У статті розглядаються особливості розвитку творчої компетентності майбутніх учителів на заняттях іноземної мови. Подаються ефективні форми та способи організації навчальної діяльності студентів, формулюються методичні рекомендації щодо розвитку творчої компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі.

***Ключові слова**: творча компетентність, іноземна мова, учитель початкових класів.*

В статье рассматриваются особенности развития творческой компетентности будущих учителей на занятиях иностранного языка. Приводятся примеры эффективных форм и способов организации учебной деятельности студентов, формулируются методические рекомендации по развитию творческой компетентности будущих специалистов педагогической сферы.

***Ключевые слова:** творческая компетентность, иностранный язык, учитель начальных классов.*

The article considers the peculiarities of development of creative competence of would-be-teachers in foreign language classroom. Provided are: the effective forms and methods of organization of educational activities of students; methodological recommendations on the development of creative competence of the future specialists of teaching industry are elaborated.

***Key words:** creative competence, foreign language, primary school teacher.*

Проблема підготовки педагогічних кадрів нового покоління постає сьогодні особливо гостро й пов'язана з тенденціями розвитку світового співтовариства. Це у повній мірі стосується питання підготовки вчителів іноземних мов. Метою нашої статті є визначити основні шляхи формування творчої компетентності майбутніх вчителів й на основі досвіду роботи циклової комісії іноземних мов педагогічного коледжу сформулювати методичні рекомендації щодо розвитку творчості студентів на заняттях іноземної мови.

[6] © Євенко Олена Володимирівна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Майстерність викладача на занятті іноземної мови полягає головним чином в умілому володінні методикою навчання і виховання, творчому застосуванні новітніх досягнень педагогіки і передового педагогічного досвіду, раціональному керівництві пізнавальною і практичною діяльністю студентів, їх інтелектуальним розвитком.

Творчі компетентності, відповідно до концепції креативності як універсальної творчої здібності – це:

- здатність до самоаналізу і самоконтролю;
- здатність до виявлення і постановки проблеми;
- здатність до висловлювання великого числа ідей;
- гнучкість – здатність до висловлювання різноманітного числа ідей;
- оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- здатність удосконалити об’єкт, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми, тобто до аналізу і синтезу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити основні шляхи формування творчої компетентності студентів:

1. Розв’язання творчих завдань (М.П. Гузик, М.І. Жалдак, В.М. Монахов, М.І. Шкіль та ін.)
2. Впровадження розвивальних творчих ігор (Д.А. Балл, Т. Гергей, А.М. Довіяло, І.П. Підласий, С. Смірнов та інші).
3. Індивідуальний підхід у навчанні (Ю.К. Бабанський, Х.І. Лійметс, І. Унт, Є.С. Рабунський, І.М. Чередов, О.О. Кірсанов, С.І. Подмазін).
4. Проблемний підхід (Ю.К. Бабанський, Д.В. Вількєєв, М.О. Данілов, І.Я. Лернер, М. Махмутов).
5. Самостійна робота творчого характеру (С.Г. Шаповаленко, І.І. Тихонов та інші).
6. Впровадження технічних засобів навчання (Л.П. Пресман, Е.Е. Соловйова, М.М. Шахмаєв та ін.).

У педагогічній літературі виділені головні стратегії розвитку творчої компетентності: прискорення (інтенсивні курси навчання за диференційнованими програмами, спецкурси, факультативи, літні та зимові табори); поглиблення (поглиблене, профільне вивчення предметів); збагачення (якісно новий зміст навчання з виходом за рамки програми, внутришньопредметні і міжпредметні зв’язки, навчання різноманітних засобів і прийомів роботи, залучення до участі у дослідницьких проектах, використання інтелектуальних тренінгів); проблематизація (оригінальні пояснення, пошук нового змісту та альтернативних інтерпретацій, наявність самостійних навчальних, тренінгових позанавчальних програм).

Творчість – це завжди створення чогось нового на основі перетворення пізнаного – нового результату або оригінальних шляхів та методів його отримання. Творчість – це: відхилення від шаблону; оригінальність; ініціативність; наполегливість.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що успішність розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу залежить від наступних умов:

- орієнтація змісту фахової підготовки майбутніх учителів на розвиток креативності (включення до змісту навчальних дисциплін тем, опанування якими забезпечить створення умов для успішного саморозвитку (наприклад, тема «Вільний час», підтема «Як розвинути творчі здібності?», яка вивчається у 4 семестрі з дисципліни «Практичний курс англійської мови» (за підручником «Total English»)), ознайомлення з теоретико-методичними основами розвитку креативності особистості (спецкурс «Креативність у педагогічній діяльності»));
- активізація механізмів креативного мислення майбутніх фахівців на основі активних методів навчання. Для реалізації цієї умови ми застосовуємо методи генерування ідей («Мозковий штурм», «Карти пам'яті» тощо), подолання стереотипів завдяки розвитку латерального мислення (техніки «Плюс мінус цікаво», Шести капелюхів мислення тощо);
- створення креативного освітнього середовища, вільного від бар’єрів творчості: упередженості, що креативність нібито притаманна окремим особистостям; ігнорування спроб студентів приймати нестандартні рішення; емоційне напруження, пов’язане з високим рівнем реактивної тривожності та боязню невдачі під час оволодіння навчальним матеріалом; акцент на відчутті провини після здійснення помилки. З цією метою ми створюємо атмосферу довіри, відкритості й емоційного прилучення; даємо час на осмислення ситуації до початку дії; поціновуємо різноманітні способи мислення, винахідливість, невимушеність, гумор, інтуїтивні здогадки; усуваємо міжособистісні конфлікти; толерантно обговорюємо суперечливі питання.

Розвиток творчих здібностей студентів успішно вирішує проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, формування потреби у самореалізації, навичок самоаналізу та творчості, мотивів досягнення мети, вчить робити власні винаходи, відкривати нові факти в науці, допомагає юнакам та дівчатам долучитися до науково-дослідницької роботи, настільки необхідної для просування суспільства вперед.

Розвиток творчої компетентності повинен мати науковий, системний, комплексний характер і ґрунтуватися на результатах моніторингових досліджень.

Як відомо, головною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції. На заняттях з іноземної мови вдало поєднуються традиційні методи роботи, такі як читання і переклад текстів, виконання великої кількості лексичних і граматичних вправ,словникові диктанти, монологічне мовлення тощо, які спрямовані на розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок та інноваційні технології, які орієнтується на створення умов для студентів займати активну та ініціативну позицію в навчальній діяльності, не тільки «засвоювати» запропонований викладачем (програмою, підручником, посібником) матеріал, а пізнавати світ шляхом активного діалогу з ним, самому шукати відповіді.

Ми зробили для себе висновок, що заняття буде ефективним тоді, коли воно буде цікавим як для викладача, так і для студентів.

На заняттях з іноземної мови студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи

На заняттях з іноземної мови завжди присутні:

- імітація,
- імпровізація,
- інсценування діалогів,
- складання власних діалогів за ситуацією,
- ситуативно-рольові ігри.

Зазвичай ситуативно-рольові ігри проводяться без попередньої підготовки. Розподіл ролей відбувається з урахуванням індивідуальних можливостей і особливостей кожного студента. Непередбачено-спонтанні дії однієї дійової особи вимагають миттєвої реакції (корекції дій) з боку іншої.А бувають і підготовлені вдома або прямо на занятті рольві ігри. Це дає змогу наблизити виучуваний матеріал до реального життя.

На заняттях з практичного курсу іноземної мови формуються також професійні творчі вміння майбутнього вчителя. Під час проходження будь-якої теми програми ми передбачаємо професійно-орієнтовані завдання, при виконанні яких студенти повинні спрямувати свої зусилля на їх вирішення. Наприклад, під час вивчення теми «На уроці іноземної мови» пропонується таке завдання:Учням Вашого класу набрид стандартний початок уроку з іноземної мови. Які види творчого початку уроку Ви запропонуєте?»

Підвищенню пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок самостійної, індивідуальної роботи служить творче проектування (Наприклад, скласти та оформити меню, туристичний проспект-екскурсію містом або по країні, рекламний проспект будь-якого продукту у паперовому або електронному варіантах);

- творчі письмові роботи (наприклад, написати електронного листа другу та відправити його на електронну адресу викладача, написання листівок, газетних статей, казок для учнів початкових класів. Такі завдання розвивають уяву, образне мислення студентів);

- переклад віршів.

Проявлення творчості студентами можна побачити також на практичних заняттях з методики навчання іноземної мови. До проведення фрагментів уроків і виховних заходів студенти відповідно до своїх здібностей і можливостей готують роздатковий матеріал, наочність, підбирають музику, цікаві повідомлення, факти, прислів'я та приказки, пісні, складають вірші, готують завдання творчого характеру тощо. Із метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей під час проведення практики пробних уроків методисти орієнтують студентів на підготовку і проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-казок, уроків-легенд тощо. Ці уроки позбавлені звичайних шаблонів. Їх характерною рисою є створення протягом всього уроку умов для творчої навчальної діяльності учнів.

Пошукові творчі завдання мають різноманітний характер. Вони можуть бути індивідуальними, груповими, мати соціокультурне комунікативне забарвлення.

Наприклад, такі завдання:

- які асоціації виникають (речення, слова) у зв'язку з малюнком, фрагментом мелодії тощо;
- із слів, не пов'язаних між собою скласти невелику історію (це називається зв'язати предмети);
- на основі малюнка скласти казку-фрагмент заняття;
- переглянути відеосюжет і придумати іншу кінцівку фільму,пояснити вчинки героїв
- переглянути відеосюжет про столицю країни і розповісти про подорож з точки зору оптиміста, песимиста, допитливої людини, школяра, викладача тощо.

Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови стає невід'ємною частиною процесу навчання іноземним мовам, дає чудову можливість розвивати навички аудіювання, збільшити словниковий запас студентів, знати якомога більше граматичних структур, створює природне мовне середовище на заняттях. Робота з такими матеріалами урізноманітнює види діяльності студентів, підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками мови, що є особливо актуальним з огляду на відсутність іншомовного оточення.

Корисною є розробка комплексу завдань до тематично орієнтованих відеоматеріалів, а саме – автентичних художніх фільмів. Обраний відеоматеріал має відповідає темам, що вивчаються згідно з програмою. Фільми добираються з урахуванням вікових особливостей студентів та афективних чинників навчання. Використання сучасного, актуального й цікавого відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, надає їм можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації. Завдання звичайно складаються із підготовчих вправ, що виконуються перед переглядом, низки запитань та завдань на перевірку розуміння відеоматеріалу, а також заключного комплексу вправ на обговорення побаченого та виконання творчих письмових завдань.

Завдання, що виконуються перед переглядом відеозапису, містять вправи на прогнозування змісту фільму, роботу з лексикою, налаштування студентів на сприймання відповідного матеріалу, активізацію фонових знань. Перевірка розуміння змісту здійснюється за допомогою вправ на визначення правильності тверджень, тестових завдань із варіантами відповідей, вправ на заповнення пропусків або вибір із низки запропонованих лексичних одиниць тощо. Вправи останньої групи спрямовані на практичне використання лексичного матеріалу, що відбувається при виконанні письмових творчих завдань та обговоренні питань, пов'язаних із різними аспектами певної теми, а також широкого кола актуальних загальнолюдських проблем. Слід звернути увагу на те, що низка вправ сприяє активізації не лише лексичного, але й граматичного матеріалу. Перегляд фільмів та виконання вправ сприяє розвитку пам'яті, уваги, логічного та творчого мислення, а також поглибленню знань студентів про країну, мова якої вивчається. Комплекс вправ має відповідати вимогам зв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності, а саме розвитку навичок аудіювання, говоріння, читання та письма.

Протягом останніх років ми проводимо нестандартні заняття (наприклад, телеконференція із швецьким викладачем, бінарне заняття з англійської мови та інформатики, ток-шоу на тему «Плани на майбутнє. Професія моєї мрії», акція «Ми за здоровий спосіб життя», круглі столи тощо). Сама форма їх проведення нестандартна, цікава, використання різноманітних видів роботи під час заняття підтримує увагу студентів на високому рівні, що дозволяє говорити про достатню ефективність уроків.

До інноваційного навчання відносяться не тільки сучасні технології інтерактивного вербального спілкування, а й інформаційно-комунікаційні технології, і в першу чергу мережа Інтернет. Велику допомогу надають студентам програми- перекладачі, навчальні програми з іноземної мови. Тут вибір практично необмежений. Граматика, тексти, діалоги, гумор, музика, відео, можливість прослуховувати себе та дикторів, тематичні диски, лекції обраною мовою – все це сприяє вивченню мови.

Виходячи з того, що Інтернет є міжнародним, багатокультурним, і найкращим джерелом інформації про традиції та звичаї народів світу, його ресурси відіграють дуже важливу роль у розширенні іншомовної соціокультурної компетенції студентів. Наприклад, ми пропонуємо студентам самостійно здійснити мандрівки веб-сайтами для візуального знайомства з містами, пам'ятками культури, святами, музикою та молодіжною субкультурою різних країн. Все це стає основою для обговорення в підгрупах, для організації рольових ігор, написання листів, привітань, есе.

Поряд з традиційною щорічною олімпіадою цього року викладачами комісії було вдруге організовано дистанційну Інтернет-олімпіаду, оскільки сьогодні вважається пріоритетним прищеплення навичок самостійного здобуття знань та навчальної інформації, оволодіння різними способами пізнавальної діяльності.

Метою проведення дистанційної олімпіади є:

- залучення широкого кола студентів до навчально-пошукової діяльності;
- надання можливості студентам з різним рівнем підготовки проявити свої здібності;
- стимулювання творчого самовдосконалення студентської молоді;
- підвищення інтересу студентів до поглибленого вивчення англійської мови, формування навичок самостійної пошукової роботи;
- поширення прогресивних форм і методів навчання, стимулювання інтересу студентів до оволодіння сучасними інформаційними технологіями;
- пропагування принципу освіти впродовж життя.

Завдання для проведення дистанційної олімпіади добиралися відповідно до форми її проведення: пошукового й творчого характеру. Можливість виконання завдання з аудіювання забезпечувалась розміщенням на сайті звукового матеріалу, який студенти могли прослухати он-лайн в індивідуальному режимі в зручний для них час. Зауважмо, що метою олімпіади було не лише виявлення знань студентів з англійської мови, а й уміння їх застосувати на практиці: вільно орієнтуватися на іншомовних сайтах підчас пошуку відповідей, вміння використовувати системи-перекладачі, он-лайн словники.

Таким чином, дистанційна олімпіада з англійської мови складалася з таких елементів:

- виконання пошукового завдання (20 питань);
- виконання завдань за прослуханим текстом - інтерв'ю на педагогічну тему;
- придумати закінчення тексту.

Найкращі творчі роботи були розміщені на сайті комісії.

Отже, використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для організації й проведення дистанційних олімпіад дозволяє урізноманітнити й вдосконалити форми та види роботи з обдарованими студентами, перейти від пасивного засвоєння навчального матеріалу до використання активних методів, активізувати взаємодію студент-викладач, посилити мотивацію учасників навчального процесу.

Студенти 4 курсу прослухали факультатив «Креативність у педагогічній діяльності», яким передбачено створення умов для розвитку креативності студентів педагогічного коледжу на основі реалізації ідей передового британського досвіду.

Мета курсу – ознайомлення з теоретико-методичними основами розвитку креативності особистості та створення умов для їх практичної реалізації майбутніми вчителями початкових класів

Відповідно до мети поставлені наступні завдання:

- визначити сутність креативності та проаналізувати шляхи її розвитку в умовах сучасного освітнього закладу;
- окреслити власне бачення креативного вчителя початкових класів;
- здійснити біографічні дослідження професійного становлення видатних особистостей, проаналізувати здійснені ними креативні внески;
- створити власний креативний продукт на основі ідей видатної особистості;
- охарактеризувати потенціал ІКТ для розвитку креативності особистості;
- розробити мультимедійний проект для використання у початковій школі.

Від рівня сформованості готовності самого вчителя до формування творчої особистості учнів залежить його здатність і готовність залучати своїх учнів до творчості у вивченні іноземної мови. На нашу думку, процес формування творчого потенціалу як важливого компоненту майбутньої професійної індивідуальності залежить від організації всього навчально-виховного процесу, який би спонукав до подальшої самостійної пошукової творчої професійної діяльності, творчого саморозвитку як педагога-професіонала.

Методичні рекомендації:

Для розвитку творчої компетенції студентів треба:

- створити умови для випереджального розвитку їх здібностей, активізувати пізнавальну самостійність, не подаючи знань у готовому вигляді;
- використовувати творчі, проблемні завдання;
- керувати самоосвітою обдарованих студентів;
- навчити трансформувати особистий досвід і вивчений матеріал з літературних джерел, творчо обґрунтовувати результати роботи, конструювати новий досвід;
- надавати простір для вільного індивідуального розвитку і самоконтролю;
- створювати умови для максимального напруження інтелектуальних сил;

- використовувати різноманітні форми творчого співробітництва студентів;
- за допомогою рефлексивного управління навчальної діяльності формувати навички самоорганізації, саморозвитку, самореалізації, самовизначення особистості у творчій діяльності.

Список використаних джерел

1. Богданова Т.Г., Корнілова Т.В. Діагностика пізнавальної сфери дитини. – М.: Роспедагентство, 1994.
2. Богоявленська Д.Б. Психологія творчих здібностей: Учеб. Посібник для студентів вищ. навч. закладів. – М.: Изд. Центр «Академія», 2002.
3. Большакова Л.А. Розвиток творчості молодшого школяра // Завуч початкової школи. – 2001. – №2.
4. Єгоров О. Комунікативна функція навчального заняття // Учитель. – 2001. – № 1. – С. 52-54
5. Козвоніна В.П. Розвиток творчих здібностей учнів // Початкова школа. – 2000. – № 7.
6. Мотков О.І. Психологія самопізнання особистості. Практичний посібник. – М.: «Трикутник», 1993.
7. Полат Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови. // ИЯШ. –1991. – № 2. – С. 3-10.
8. Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328с.

References

1. Bogdanova T.G., Kornilova T.V. Diagnostika piznaval'noї sferi ditini. – M.: Rospedagentstvo, 1994.
2. Bogojavlens'ka D.B. Psihologija tvorchih zdibnostej: Ucheb. Posibnik dlja studentiv vishh. navch. zakladiv. – M.: Izd. Centr «Akademija», 2002.
3. Bol'shakova L.A. Rozvitok tvorchosti molodshogo shkoljara // Zavuch pochatkovoї shkoli. – 2001. – №2.
4. Єgorov O. Komunikativna funkcija navchal'nogo zanjattja // Uchitel'. – 2001. – № 1. – S. 52-54
5. Kozvonina V.P. Rozvitok tvorchih zdibnostej uchniv // Pochatkova shkola. – 2000. – № 7.
6. Motkov O.I. Psihologija samopiznannja osobistosti. Praktichnij posibnik. – M.: «Trikutnik», 1993.
7. Polat Є.S. Metod proektiv na urokah inozemnoї movi. // IJaSh. –1991. – № 2. – S. 3-10.
8. Panova L.S., Andrijko I.F., Tezikova S.V. ta in. Metodika navchannja inozemnih mov u zagal'noosvitnih zakladah. – K.: VC «Akademija», 2010. – 328s.

УДК: 378

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

О.В. Неборачко[7]
викладач, КВНЗ «Запорізький педагогічний коледж» ЗОР
e-mail: nebo@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.В. Неборачко
преподаватель, КВУЗ «Запорожский педагогический колледж» ЗОР

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

O.V. Neborachko
teacher, Zaporizhzhia Pedagogical College

У статті розглядаються різні підходи до визначення структури професійної компетентності педагога. Наголошується, що підготовка вчителів іноземної мови до роботи в дошкільному закладі освіти має на меті формування професійної компетентності як цілісної характеристики особистості, що визначається специфікою раннього навчання іноземних мов. Доводиться, що професійна компетентність педагога-дошкільника є інтегральною категорією, зміст і структура якої дозволяють фахівцю виконувати свою професійну діяльність максимально ефективно та сприяють його саморозвитку та самовдосконаленню.

Ключові слова: *професійна компетентність, вчитель іноземної мови, дошкільний заклад освіти.*

[7] © Неборачко Олена Василівна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

В статье рассматриваются различные подходы к определению структуры профессиональной компетентности педагога. Отмечается, что подготовка учителей иностранного языка к работе в дошкольном образовательном учреждении имеет целью формирование профессиональной компетентности как целостной характеристики личности, что определяется спецификой раннего обучения иностранных языков. Доказано, что профессиональная компетентность педагога-дошкольника является интегральной категорией, содержание и структура которой позволяют специалисту выполнять свою профессиональную деятельность максимально эффективно и способствуют его саморазвитию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, учитель иностранного языка, дошкольное образовательное учреждение.*

The article considers different approaches to the determination of the structure of professional competence of a teacher. It is noted that the training of foreign language teachers for a preschool educational institution is aimed at formation of professional competence as an integral characteristics of personality, which is determined by the specificity of early learning of foreign languages. It is proved that the professional competence of the preschool teacher is an integral category, the content and structure of which allow the specialist to perform their professional activities as efficiently as possible and promote self-development and self-improvement.

Key words: *professional competence, foreign language teacher, preschool educational institution.*

Суспільні реалії сьогодення є такими, що вимагають підготовки фахівців, компетентних у своїй предметній сфері, здатних до навчання упродовж життя, постійного підвищення фахової майстерності. Особливої ваги питання фахової компетентності педагога набуває в контексті освітніх реформ та інновацій, що полягають у переході від трансляційної педагогіки до смислової, від авторитаризму до педагогічної кооперації. Парадигмальні перетворення в освіті об'єктивно потребують нових підходів до підготовки фахівців педагогічної галузі. У зв'язку з цим професійна компетентність розглядається як необхідна умова освітньої діяльності, саморозвитку і самовдосконалення педагога.

Варто підкреслити, що в психолого-педагогічній літературі достатньою мірою висвітлені питання фахової підготовки вчителя іноземної мови. Зокрема, проблема формування професійної компетентності в різних її аспектах досить повно представлена в роботах О. Бігич, І. Зимньої, Л. Морської, Н. Кузьміної, С. Роман, Ю. Пассова та ін. Проте процес професіоналізації та оволодіння педагогічної майстерністю вчителів іноземної мови (ІМ) в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) ще не знайшов належного висвітлення й систематизації в науково-методичній літературі. Так, К. Віттенберг розглядає проблему професійної підготовки студентів-майбутніх вчителів ІМ у ДНЗ засобами інформаційно-комунікаційних технологій та окреслює організаційно-педагогічні умови формування їх фахової компетентності [1]. У центрі уваги Т. Шкваріної – розробка моделі підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку. Дослідниця спрямовує свій науковий пошук на виявлення й фіксування системи теоретичних і прикладних характеристик та особливостей навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, що має забезпечити оптимальний варіант становлення вчителя відповідної кваліфікації з якісними психолого-педагогічними новоутвореннями, адекватними очікуваним сподіванням дошкільної ланки освіти [7; 8].

Таким чином, актуальність титульного питання випливає з таких протиріч: між потребою у вчителях ІМ у ДНЗ, тобто попитом на таку освітню послугу, і відсутністю розроблених державних орієнтирів щодо підготовки фахівців у галузі раннього навчання ІМ; між реальними вимогами до особистості і професійних якостей вчителя іноземної мови у ДНЗ та відсутністю їх як закріплених критеріїв в освітніх кваліфікаційних характеристиках.

Метою нашого дослідження є визначення специфіки професійної діяльності вчителя іноземної мови у дошкільному навчальному закладі та відображення особливостей педагогічної професіоналізації в структурі фахової компетентності.

Професійна діяльність педагога має творчий характер, це категорія, яка завжди перебуває в розвитку й потребує удосконалення. Відповідно, система критеріїв оцінки її продуктивності постійно змінюється. За визначенням Є. Огарьова, компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати рішення у проблемних ситуаціях, планувати і вдосконалювати дії, які призводять до успішного досягнення поставлених цілей [5, 10]. Л. Морська вважає, що професійна компетентність педагога – це система професійних знань та вмінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культурі, що виявляється в мовленні, стилі спілкування, ставленні вчителя до себе, своєї практичної діяльності. На думку науковця, професійна компетентність вчителя іноземних мов охоплює п'ять сфер: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, рефлексивну, операційно-діяльнісну, інформаційну. У

межах кожної зі сфер виділено такі компоненти, як: предметна, комунікативна, методична, особистісна, інформаційна компетенції. Також автор зазначає, що інформаційна компетенція вчителя іноземних мов органічно поєднується з кожним компонентом у розробленій структурі, утворюючи інформаційно-предметну, інформаційно-комунікативну, інформаційно-методичну та інформаційно-особистісну компетенції [3, 89-94]. Розглядаючи професійну компетентність педагога, дослідники здебільшого виділяють психологічні, педагогічні та соціальні умови її становлення. Зокрема, модель професійної компетентності освітянина визначається як єдність його теоретичної і практичної готовності. При цьому педагогічні уміння групуються таким чином:

- уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;
- уміння будувати і приводити у рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;
- уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію;
- уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінантних педагогічних завдань [4].

Детальне вивчення проблеми професійної компетентності дозволяє твердити, що в її структурі, як правило, виділяють три найважливіші компоненти:

- загальнопрофесійні знання та вміння (психолого-педагогічні);
- предметні знання та вміння;
- професійно важливі якості особистості вчителя.

На думку Т. Шкваріної, підготовка вчителів іноземної мови до роботи в дошкільному закладі освіти на меті формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості, що об'єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися іноземною мовою в професійних цілях і складається з окремих компонентів (психолого-педагогічної, іншомовної комунікативної, методичної) [8]. Х. Шапаренко вивчає структуру професійної компетентності педагога-дошкільника на засадах акмеологічного підходу та визначає такі її компоненти: особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний, креативний. Дослідницею було розроблено та експериментально перевірено технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу через проходження таких етапів особистісно-професійного зростання: підготовчого, процесуального, рефлексивного та узагальнювального; визначено критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності [6, 8-9].

Безперечно, найбільш важливою для професійної компетентності вчителя іноземної мови є іншомовна комунікативна компетентність, під якою розуміють уміння вчителя та його готовність здійснювати спілкування (усне та письмове), його країнознавча підготовка, культура мовленнєвої поведінки [5, 98]. У зв'язку з тим, що у XXI столітті гостро постає проблема діалогу культур, мирного співіснування й продуктивної співпраці людей різних націй, виникає необхідність формування в майбутніх учителів ІМ полікультурного компонента професійної компетентності – готовності до організації міжкультурного діалогу. Таким чином, професійна компетентність дошкільного вчителя іноземних мов набуває нового змісту й особливої актуальності в контексті міжкультурних відносин, глобалізаційних тенденцій у світі.

При цьому слід пам'ятати, що навчання малюків – це нелегка справа, яка вимагає зовсім іншого методичного підходу, ніж навчання школярів та дорослих. Добре знати іноземну мову ще не означає уміти навчати інших, тим паче дітей. Якщо вчитель не може методично правильно побудувати своє заняття, діти ще довго відчуватимуть відразу до іноземної мови, зневіряться у своїх можливостях. Проте заняття з іноземної мови в дошкільних освітніх установах проводяться, як правило, вчителями середніх шкіл, які не мають необхідного рівня мотивації до такого виду професійної діяльності, а також змістової і операційної готовності до неї. Тому навчання іноземної мови дошкільників проводиться без урахування цілей і особливостей дошкільної освіти, без спрямованості на наступність освітніх ланок «дитячий садок» – «школа». Ми переконані, що з дітьми дошкільного віку повинні працювати лише досвідчені фахівці, які знаються на особливостях мовного розвитку дітей, враховують індивідуальні відмінності, лінгвістичні здібності кожної конкретної дитини. Коли як саме в дошкільному віці активно розвивається мова дитини: удосконалюється її практичне вживання, зростає словниковий запас, відбувається оволодіння граматичною будовою, розвивається фонематичний слух, відбувається

усвідомлення словникового складу мови. Дошкільний вік у психофізіологічному плані є найсприятливішим періодом для оволодіння мовою. Враховуючи чутливість дитини до сприйняття і відтворення мовлення у дошкільному віці можна розвивати та зберегти гнучкість мовного апарату для оволодіння автентичною вимовою. Вивчення іноземної мови в дошкільному віці корисно всім дітям, незалежно від їх стартових здібностей, оскільки це позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини: пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви; стимулює загальні мовні здібності дитини. Раннє навчання іноземної мови дає великий практичний ефект у плані підвищення якості володіння нею у школі, а також відкриває можливості для навчання другої іноземної мови, необхідність володіння якою стає все більш очевидною.

Головними цілями у навчанні дошкільників іноземної мови є:

- формування у дітей первинних навичок спілкування іноземною мовою
- уміння користуватися іноземною мовою для досягнення своїх цілей, вираження своїх думок і почуттів в реально виникаючих ситуаціях спілкування,
- створення позитивної установки на подальше вивчення іноземних мов,
- пробудження інтересу до культури інших країн,
- виховання активно-творчого і емоційно-естетичного ставлення до слова,
- розвиток лінгвістичних здібностей вихованців з урахуванням вікових особливостей їх структури;
- децентрація особистості, або можливість подивитися на світ з різних позицій.

Вдалий початок навчання іноземної мови сприяє створенню високої мотивації до вивчення іноземних мов. Успіх навчання та ставлення дітей до предмета багато в чому залежить від того, наскільки цікаво та емоційно вчитель проводить заняття. Звичайно, у процесі навчання іноземних мов дошкільнят велике значення має гра. Якщо вчитель доцільно використовує ігрові прийоми, наочність, матеріал засвоюється міцніше і це здійснюється в природний спосіб. Таким чином, на педагога покладається надзвичайно велика відповідальність, адже саме від нього залежить, наскільки успішними будуть перші кроки дитини у вивченні іноземної мови. Тому, на нашу думку, важливим компонентом професійної компетентності вчителя іноземної мови є саме лінгвометодична компетенція. За своєю природою вона передбачає опанування іноземною мовою на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, й оволодіння вміннями педагогічного спілкування, вирішення конкретних педагогічних завдань.

Професійне становлення вчителя іноземної мови в системі дошкільного навчання – це безперервний процес педагогічного самовдосконалення, в основі якого лежить його прагнення до особистісного та професійного зростання і розкриття свого педагогічного потенціалу. Критеріями професійної підготовки такого вчителя є його особистісна готовність, лінгвістична компетентність, методична майстерність, здатність до креативності та саморозвитку.

Сформулюймо висновки:

1. Особливості професійної компетентності вчителя-дошкільника обумовлені системою взаємопов'язаних характеристик: особистісних і тих, що визначаються об'єктом професійної педагогічної діяльності.
2. Професійна компетентність педагога-дошкільника – це інтегральна категорія, зміст і структура якої дозволяють фахівцю виконувати свою професійну діяльність максимально ефективно й сприяють його саморозвитку та самовдосконаленню.
3. Ураховуючи тенденції сучасної освіти, розвиток якої відбувається у міжкультурному просторі, до традиційної схеми підготовки фахівця відповідної галузі додається й готовність до міжкультурної комунікації на основі толерантності й поваги до національних традицій представників різних етноспільнот.
4. Специфіка раннього навчання іноземних мов висуває високі вимоги до професійної компетентності дошкільного вчителя, що доповнюються такими факторами: світоглядними особливостями розвитку сучасних дошкільників, що теж формуються під впливом глобалізаційних тенденцій у світі, підпорядкуванням мети навчання іноземних мов передусім виховним, розвивальним, освітнім завданням.

У подальших дослідженнях із цієї тематики передбачається розробити психолого-педагогічну модель підготовки вчителя іноземної мови в дошкільному закладі освіти та експериментально перевірити педагогічні умови її реалізації.

Список використаних джерел

1. Віттенберг К.Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04 / Ксенія Юріївна Віттенберг. – Херсон, 2010. – 275 с.
2. Комков И.М. Методика преподавания иностранных языков / И.М. Комков. – Минск : Выш. школа, 1979. – 352 с.
3. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л.І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
4. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб.: РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
6. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу Х.А Шапаренко : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. - Х., 2008. – 20 с.
7. Шкваріна Т.М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 40. Педагогічні науки / Т. М. Шкваріна. – С.102-105.
8. Шкваріна Т.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників : монографія / Т.М. Шкваріна. – Умань : УВПП, 2008. – 392 с.

References

1. Vittenberg K.YU. Pidgotovka majbutnih vihovateliv zasobami informacijno-komunikacijnih tekhnologij do navchannya ditej inozemnih mov: dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.04 / Kseniya YUriïvna Vittenberg. – Herson, 2010. – 275 s.
2. Komkov I.M. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov / I.M. Komkov. – Minsk : Vysh. shkola, 1979. – 352 s.
3. Mors'ka L. I. Informacijni tekhnologiï u navchanni inozemnih mov / L.I. Mors'ka. – Ternopil' : Aston, 2008. – 256 s.
4. Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I.F. Isaev, E. N. SHiyanov; Pod red. V.A. Slastenina – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. – 576 s.
5. Ogarev E.I. Kompetentnost' obrazovaniya: social'nyj aspekt / E.I. Ogarev. – SPb.: RAO IOV, 1995. – 170 s.
6. Shaparenko H.A. Formuvannya profesijnoï kompetentnosti majbutnih vihovateliv doshkil'nih navchal'nih zakladiv na zasadah akmeologichnogo pidhodu H.A SHaparenko : avtoref. dis... kand. ped. nauk : 13.00.04. - H., 2008. – 20 s.
7. Shkvarina T.M. Model' zmistu pidgotovki vchitelya do zdijsnennya inshomovnoï osviti doshkil'nikiv // Visnik ZHitomirs'kogo derzhavnogo universitetu. – Vip. 40. Pedagogichni nauki / T. M. SHkvarina. – S.102-105.
8. Shkvarina T.M. Teoretiko-metodichni zasadi pidgotovki majbutnih uchiteliv do zdijsnennya inshomovnoï osviti doshkil'nikiv : monografiya / T.M. SHkvarina. – Uman' : UVPP, 2008. – 392 s.

УДК 811.371.134

КОМП'ЮТЕРНІ НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О.М. Шашкіна[8]
викладач іноземних мов,
КВНЗ «Запорізький педагогічний коледж» ЗОР
zpc.flt@gmail.com

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Е.Н. Шашкина
преподаватель иностранных языков,
КВУЗ «Запорожский педагогический колледж» ЗОС

[8] © Шашкіна Олена Миколаївна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

COMPUTER TRAINING PROGRAMS AS A MEANS OF FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

O.M. Shashkina
foreign languages teacher,
Zaporizhzhia Pedagogical College

У статті розглядаються переваги комп'ютерних навчальних засобів у навчанні іноземних мов, подається класифікація комп'ютерних технологій та визначається їх місце у навчальному процесі. Підтверджується ефективність використання комп'ютерних навчальних програм в процесі формування іншомовної мовленнєвої компетенції майбутніх учителів.
Ключові слова: *комп'ютерна навчальна програма, іноземна мова, мовленнєва компетенція.*

В статье рассматриваются преимущества компьютерных учебных средств в обучении иностранным языкам, подается классификация компьютерных технологий и определяется их место в учебном процессе. Подтверждается эффективность использования компьютерных обучающих программ в процессе формирования иноязычной речевой компетенции будущих учителей.
Ключевые слова: *компьютерная обучающая программа, иностранный язык, речевая компетенция.*

The article discusses the advantages of computer learning tools in teaching foreign languages, classifies computer technologies and defines their place in the educational process. It also proves the effectiveness of computer-based training programs in the process of formation of foreign language competence of future teachers.
Keywords: *computer training program, foreign language, linguistic competence.*

Інтеграція України у єдиний європейський освітній простір вимагає підготовки фахівців високої кваліфікації, створення умов для продовження навчання українських студентів в навчальних закладах європейських країн як засобу підвищення академічної мобільності молоді. Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, а й запорукою успіху, майбутньої вдалої кар'єри фахівців. О. Шевченко зазначає, що своєрідність іноземної мови як навчальної дисципліни для студентів педагогічних навчальних закладів полягає в тому, що в процесі її вивчення формуються вміння і навички користуватися чужою мовою як засобом спілкування та засобом отримання нової, професійно значущої інформації [7]. Нові пріоритети розвитку української освіти зумовили складний процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства. У зв'язку з цим актуалізується питання підготовки нової генерації вчителів, які професійно володіють сучасними педагогічними технологіями, комп'ютерними зокрема. Використання комп'ютерних засобів дає можливість створити активне комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання іноземної мови, допомагає розбудити творче начало у студентів, розвиває мислення і формує навички, необхідні для сучасного фахівця. Крім цього використання комп'ютерних технологій в викладанні іноземної мови дозволяє досягти індивідуалізації й диференціації процесу навчання, подолати одноманітність заняття, привнести елементи творчості та автономії. При цьому змінюється модель міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, більше уваги приділяється формуванню у студентів вмінь самостійно здобувати знання в умовах пошукової діяльності.

Цією розвідкою ми маємо на меті окреслити переваги комп'ютерних навчальних засобів, що сприяють формуванню іншомовної мовленнєвої компетенції майбутніх учителів, та визначити їх місце у навчальному процесі з іноземної мови.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) активно займаються такі дослідники, як В. Редько, О. Бігич, Я. Окопна, П. Сердюков, Н. Рожкова, О. Шевченко, М. Тадеєва, Т. Рибалко, Р. Бужикова та інші. Останніми роками вийшла друком велика кількість наукових розвідок, проводяться наукові конференції та семінари, присвячені різним аспектам впровадження ІКТ в процес навчання іноземних мов.

Багатьма дослідниками доведено, що навчання мов посередництвом комп'ютера має багато переваг порівняно з традиційними методами навчання мов. Комп'ютерні програми забезпечують:

- велику інформаційну ємність;
- індивідуалізацію процесу навчання;
- інтенсифікацію самостійної роботи студента;
- створення природної комунікативної ситуації та ін.

На думку М. Петкової, використання комп'ютерів у процесі навчання іноземних мов дозволяє розв'язати такі навчальні завдання: розуміння мовних явищ; формування лінгвістичних здібностей завдяки мовним та мовленнєвим вправам; автоматизацію мовних і мовленнєвих дій; створення професійно-побутових ситуацій спілкування [4]. З погляду Є. Співаковської, впровадження комп'ютерних технологій створює умови для ефективного:

- формування адитивних навичок розрізнення звуків англійської мови;
- формування артикуляційних вимовних навичок;
- формування ритміко-інтонаційних навичок вимови;
- залучення різних видів пам'яті, що стимулюються одночасною роботою слухового, зорового та артикуляційно-моторного аналізаторів;
- формування рецептивних лексичних навичок читання та аудіювання;
- формування продуктивних лексичних навичок, особливо для письмового мовлення;
- розширення пасивного та потенційного словникового запасу студентів;
- здійснення довідково-інформаційної підтримки (автоматичні словники, програми підбору синонімів, антонімів);
- формування рецептивних граматичних навичок читання та аудіювання;
- формування продуктивних граматичних навичок переважно писемного мовлення;
- здійснення довідково-інформаційної підтримки (автоматизовані довідники з граматики, системи розпізнавання помилок на морфологічному та синтаксичному рівнях) [6, 226].

Інтеграція комп'ютерних засобів у навчальний процес з іноземної мови, як зазначає Л. Морська, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати вміння читання, безпосередньо використовуючи автентичні матеріали різного ступеня складності; удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів; удосконалювати вміння монологічного та діалогічного мовлення на основі проблемного обговорення матеріалів; удосконалювати вміння писемного мовлення; поповнювати свій активний та пасивний словниковий запас лексикою сучасної іноземної мови, що відображає певний етап розвитку культури нації, соціального та політичного устроїв суспільства; ознайомлюватися з країнознавчим матеріалом, що включає етикет, особливості мовленнєвої поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни, мова якої вивчається; формувати мотивацію іншомовної діяльності студентів на основі систематичного використання сучасних автентичних матеріалів [3].

В останні роки навчальний ринок пропонує велику кількість програмних засобів, які можна ефективно використовувати в навчанні іноземних мов: комп'ютерні словники, електронні енциклопедії, програми комп'ютерного перекладу, автоматизовані навчальні курси, комп'ютерні мовні ігри, автоматизовані тестові системи. Сьогодні в навчальному процесі використовується велика кількість комп'ютерних технологій, які класифікують по-різному. До них належать програмно-методичні комплекси, електронні навчальні курси та електронні посібники, електронні атласи, бази знань, енциклопедії та ін., при цьому цей перелік постійно розширюється і поповнюється. Зокрема, деякі дослідники виділяють навчальні програми, програми-тренажери, діагностичні, контролювальні, інструментальні, інтегровані програми тощо [5]. Автори навчального посібника «Комп'ютерні технології в освіті» усі комп'ютерні технології поділяють на три основні категорії, на базі яких організовується система електронного навчання: електронні навчальні матеріали (електронні підручники та матеріали лекцій; електронні методичні розробки до семінарів, практичних і лабораторних занять; бази даних і знань (закони, картографічні дані, міжнародні стандарти та системи тощо); засоби для набуття практичних навичок (віртуальні та дистанційні лабораторії, практикуми, комп'ютерні тренажери)); комп'ютерні тестові системи (поточного та рубіжного контролю результатів засвоєння матеріалу (атестації, колоквіуми, заліки, іспити); проведення контрольних робіт за матеріалами лекцій і семінарів; контролю підготовки до лабораторних і практичних занять; самоконтролю знань в інтерактивному режимі; визначення рейтингу студентів); системи управління навчанням (проведення навчально-адміністративної роботи (створення навчальних груп, організація розкладу занять і навчальних планів); надання контрольованого доступу до навчальних матеріалів; організації колективної й індивідуальної роботи студентів і викладача) [2, 14].

Звичайно, ефективність комп'ютера як засобу навчання іноземних мов є високою, якщо його використовувати методично грамотно. Так, Т. Караванова пропонує використовувати комп'ютери на таких етапах навчання:

1. При викладенні нового матеріалу як засіб візуалізація знань.
2. Під час проведення віртуальних лабораторних робіт.

3. У процесі закріплення викладеного матеріалу.
4. Як систему контролю і перевірки знань.
5. Під час самостійної роботи.
6. На інтегрованих заняттях за методом проектів.
7. У процесі тренування конкретних здібностей: уваги, пам'яті, мислення тощо [1].

Ми переконані, що комп'ютерні технології можна використовувати на всіх етапах типового заняття іноземної мови: організаційному етапі, етапі перевірки домашнього завдання, активізації знань, умінь і навичок, етапі підготовки студентів до активного та свідомого засвоєння нового навчального матеріалу, під час засвоєння нових знань, формування нових навичок та вмінь, на етапі закріплення нових знань та вмінь, етапі оцінювання та повідомлення домашнього завдання. Комп'ютерні навчальні програми є ефективним засобом навчання під час аудиторних занять, на факультативних заняттях, на додаткових заняттях зі студентами, а також в процесі самостійної роботи студентів. При цьому до комп'ютерних програм як засобу навчання висувається низка вимог: 1) необхідність відповідати тим же дидактичним вимогам, що і традиційні навчальні посібники (науковість, систематичність, послідовність та ін.); 2) відповідність навчальній програмі з дисципліни у ВНЗ; 3) забезпечення функції урізноманітнення форм і методів навчання, створення умов для підвищення розумової активності студента; 4) зрозумілість програми як викладачам, так і студентам; однозначне сприйняття інформації, що виноситься на екран [5].

На нашу думку, навчальні комп'ютерні програми є нині одним з найефективніших засобів формування мовленнєвої компетенції на заняттях іноземної мови. Комбіноване використання комп'ютерної графіки, анімації, відео- та аудіоможливостей – усе це надає унікальну можливість зробити предмет вивчення максимально наочним, зрозумілим і доступним. Це особливо актуально тоді, коли студент має засвоїти велику кількість емоційно-нейтральної інформації, наприклад, граматичної (форми дієслів, артиклі тощо). Інтерактивність, яка забезпечує діалоговий режим протягом усього процесу навчання, надає суттєву підтримку і забезпечує якісне засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. Для правильної організації навчальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови за допомогою комп'ютера широко використовують інформаційно-рецептивний, що передбачає сприймання навчального матеріалу і його засвоєння, та репродуктивний (відтворення вивченої інформації) методи навчання, а також метод теоретично-практичного вивчення мови, який базується на виконанні тренувальних вправ. На етапі тренування і на етапі використання сформованих знань, навичок, умінь комп'ютер може бути використаний в найрізноманітніших комунікативних завданнях і ситуаціях з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Навчальна комп'ютерна програма є інструментом, який організовує самостійну роботу студентів і управляє нею, особливо в процесі тренувальної роботи з мовним і мовленнєвим матеріалом. Це і визначає характер використовуваних вправ і методичних прийомів. Слід зазначити, що головним завданням цілеспрямованого використання навчальних комп'ютерних програм є створення комп'ютерного навчального мовного середовища, завдяки чому забезпечується повне занурення студентів в іншомовне середовище, що сприяє вдосконаленню їх мовленнєвої компетенції. У процесі формування мовленнєвої компетенції студентів педагогічних закладів педагог може використовувати наявне комп'ютерне навчально-методичне забезпечення, адаптувати його до конкретних педагогічних завдань та створювати власне відповідно до мети і цілей свого заняття.

Отже, використання комп'ютерних програм у системі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах педагогічно доцільне, адже сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; дає змогу пов'язати теоретичні питання з практикою; створює можливості для моделювання процесів і явищ; сприяє формуванню мотивації навчання, підвищує інтерес до навчання, створює установку на ефективне навчання; дає змогу досить швидко і просто оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання і групою в цілому. Такі засоби навчання дозволяють тренувати різні види мовленнєвої діяльності і поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також забезпечують можливість індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи студента [6, 226].

За всіх їх можливостей і переваг комп'ютерні технології не повинні замінити викладача та традиційні підручники і навчальні посібники, адже за останніми залишається статус основних засобів навчання. Основне їх призначення – забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання іноземних мов, високий рівень якості іншомовної освіти, що відповідає потребам сучасного замовника освітніх послуг.

Перспективою подальших досліджень у зазначеному напрямку є огляд комп'ютерних програм з німецької мови, що їх використовують в процесі підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах, та розробка методичних рекомендацій щодо їх використання з метою вдосконалення мовленнєвої компетенції студентів.

Список використаних джерел

1. Караванова Т.П. Методика використання навчальних комп'ютерних програм у навчальному процесі [Електронний ресурс] / Т.П. Караванова. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf4/Karavanova.pdf

2. Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібн. / Ю. С. Жарких, С. В. Лисоченко, Б. Б. Сусь, О. В. Третяк. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2012. – 239 с.

3. Морська Л. Методичні аспекти конструювання компютеризованого уроку з іноземних мов[Електронний ресурс] / Л. Морська. – Режим доступу: http://www.nniif.org.ua/File/12mlimak.pdf

4. Петкова М. І. Формування інноваційного середовища під час навчання іноземним мовам [Текст] / М. І. Петкова // Збірник наукових праць. – Донецьк, 2010. – С. 12-14.

5. Савченко З.В. Основні вимоги до навчальних комп'ютерних програму базовій середній освіті [Електронний ресурс] / З. В. Савченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – Вип. 3 (7). – 2008. – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html

6. Співаковська Є.О. Використання нових інформаційних технологій у вивченні студентами англійської мови [Електронний ресурс] / Є.О. Співаковська. – Режим доступу: Інформаційні технології в освіті. 2013. № 15 – С. 221-228.

7. Шевченко О.М. Застосування інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / О.М. Шевченко. – Режим доступу: http://lgaki.com.ua/o-m-shevchenko-m-poltava-zastosuvannya-informaciynih-tehnologiy-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi

References

1. Karavanova T.P. Metodika vikoristannja navchal'nih komp'juternih program u navchal'nomu procesi [Elektronnij resurs] / T.P. Karavanova. – Rezhim dostupu: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf4/Karavanova.pdf

2. Komp'juterni tehnologiї v osviti: navch. posibn. / Ju. S. Zharkih, S. V. Lisochenko, B. B. Sus', O. V. Tretjak. – K.: VPC «Kiïvs'kij universitet», 2012. – 239 s.

3. Mors'ka L. Metodichni aspekti konstrujuvannja kompjuterizovanogo uroku z inozemnih mov[Elektronnij resurs] / L. Mors'ka. – Rezhim dostupu: http://www.nniif.org.ua/File/12mlimak.pdf

4. Petkova M. I. Formuvannja innovacijnogo seredovishha pid chas navchannja inozemnim movam [Tekst] / M. I. Petkova // Zbirnik naukovih prac'. – Donec'k, 2010. – C. 12-14.

5. Savchenko Z.V. Osnovni vimogi do navchal'nih komp'juternih programu bazovij serednij osviti [Elektronnij resurs] / Z. V. Savchenko // Informacijni tehnologiї i zasobi navchannja. – Vip. 3 (7). – 2008. – Rezhim dostupu: http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html

6. Spivakovs'ka Є.O. Vikoristannja novih informacijnih tehnologij u vivchenni studentami anglijs'koї movi [Elektronnij resurs] / Є.O. Spivakovs'ka. – Rezhim dostupu: Informacijni tehnologiї v osviti. 2013. № 15 – S. 221-228.

7. Shevchenko O.M. Zastosuvannja informacijnih tehnologij na zanjattjah z inozemnoї movi [Elektronnij resurs] / O.M. Shevchenko. – Rezhim dostupu: http://lgaki.com.ua/o-m-shevchenko-m-poltava-zastosuvannya-informaciynih-tehnologiy-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 37.047:371.134-056.262

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Є.А. Клопота[9]
кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет
e-mail: klopota-ea@ukr.net

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ЭТАП УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ МОЛОДЕЖИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е.А. Клопота
к. психол. н., доц. кафедры педагогики и психологии образовательной деятельности,
Запорожский национальный университет

PROFISSAONAL SELF-DETERMINATION AS A STAGE OF SUCCESSFUL INTEGRATION INTO SOCIETY OF YOUNG PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

E.A. Klopota
PhD in Psychology, associate professor, chair of pedagogy, psychology and educational activities,
Zaporozhia National University

У статті розглядаються питання професійної орієнтації й працевлаштування людей з обмеженими фізичними можливостями, виділяються професійні та соціально-психологічні аспекти їх трудової адаптації. Проаналізовано проблему професійного самовизначення молоді з порушеннями зору. Підкреслюється важливість адекватного вибору професії для успішної інтеграції таких людей у соціум. Різні види трудової діяльності висувають й різні вимоги до зорового аналізатора, тому професійна орієнтація слабкозорих старшокласників повинна основуватися на врахуванні їх зорових можливостей і специфіки вибраної професії. В умовах зорової депривації значно ускладнюється перебіг процесу самовизначення, який у незрячих і слабкозорих старшокласників пов'язаний з професійним, сімейним, побутовим самовизначенням, що може посилити відчуття тривожності, знизити темп процесу стабілізації особистості. Важливе значення має й ставлення батьків до дефекту дитини у процесі її виховання. Запропоновано програму тренінгових занять, які спрямовані на усвідомлення життєвих цілей, своїх можливостей, бажань для здійснення адекватного вибору майбутньої професії молодими людьми, які мають порушення зору.

Ключові слова: *порушення зору, інтеграція, професійна адаптація, професійне самовизначення, тренінг.*

В статье рассматриваются вопросы профессиональной ориентации и трудоустройства людей с ограниченными физическими возможностями, выделяются профессиональные и социально-психологические аспекты их трудовой адаптации. Проанализирована проблема профессионального самоопределения молодёжи с нарушениями зрения. Подчёркивается важность адекватного выбора профессии для успешной интеграции таких людей в социум. Разные виды трудовой деятельности выдвигают и разные требования к зрительному анализатору, поэтому профессиональная ориентация слабовидящих старшеклассников должна основываться на учете их зрительных возможностей и специфики выбранной профессии. В условиях зрительной депривации значительно усложняется процесс самоопределения, который у незрячих и слабовидящих старшеклассников связанный с профессиональным, семейным, бытовым самоопределением, которое может усилить ощущение тревожности, снизить темп процесса стабилизации личности. Важное значение имеет и отношение родителей к дефекту ребенка в процессе его воспитания. Предлагается программа тренинговых занятий, направленных на осознание жизненных целей, своих желаний и возможностей осуществления адекватного выбора будущей профессии молодыми людьми, имеющими нарушения зрения.

Ключевые слова: *нарушения зрения, интеграция, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, тренинг.*

[9] © Клопота Євгеній Анатолійович, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

The article deals with the problem of professional self-determination of youth with vision problems. It describes the government policy in the field of vocational guidance and employment of people with disabilities which is aimed at spreading measures of vocational rehabilitation to all categories of people to promote their employment in the open labour market. It is emphasized that professional choice is significant for such people for their integration into society. Different occupations have different requirements for visual analyzer, so the professional orientation of visually impaired pupils should be based on their visual features and the specifics of their chosen profession. In conditions of visual deprivation the process of self-determination is significantly complicated and associated with a professional, family, social determination of the blind and visually impaired high school students. All these could strengthen the sense of anxiety, to reduce the rate stabilization personality. Important is the attitude of parents to the defect of the child during his upbringing. Revaluation impairment leads to hyperopic, which creates conditions for limitation contact with the outside world and promotes the development of self-identity with a passive position in life. The underestimation of the same violations may result in psychological trauma, due to the fact that parents or teachers were formed to install «All the way open», despite the depth of vision. To ensure the success of professional self-determination of students with visual impairments it is needed to implement a system of measures aimed at the realization of their abilities and opportunities, matching them with their own desires. Such activities include: conducting interviews with parents of blind and visually impaired students; the implementation of a professional diagnosis of students with visual impairments; organization of special training sessions; conducting individual counseling. We have developed a comprehensive system of training activities aimed at the realization of the «I-image», their own abilities, capabilities, skills in different situations. One of the most important blocks is to prepare youth with visual impairments to the conscious choice of the future profession.

***Keywords**: visual impairment, integration, professional adaptation, professional self-determination, training.*

Постановка проблеми. Інтеграційна й трудова стадії є найважливішими у процесі соціалізації молодих людей. На інтеграційній стадії у особистості з'являється бажання знайти своє місце у соціумі. Успішність інтеграційного процесу залежить від ступеня прийняття людини іншими членами соціальних груп. У випадку, якщо особистість не була прийнята суспільством, можливі такі наслідки: збереження своєї несхожості та прояв агресивної поведінки по відношенню до інших людей; розвиток конформізму, тобто постійного прилаштування до ситуації. На трудовій стадії особистість не тільки засвоює соціальний досвід, але й впливає на оточуюче середовище за допомогою професійної діяльності.

Згідно зі ст.1 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»:

• Професійна орієнтація є науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів впливу на особу для сприяння її професійному самовизначенню на основі врахування стану здоров'я, освітнього і професійно-кваліфікаційного рівнів, інтересів, здібностей, індивідуальних, психофізіологічних особливостей та потреб галузей економіки [3].

• Професійний відбір – це науково обґрунтована система визначення ступеня придатності особи до конкретної професії, спеціальності (робочого місця, посади) відповідно до встановлених законодавством нормативних вимог.

• Професійна адаптація – система заходів, спрямованих на забезпечення успішного професійного становлення працюючої особи, формування в неї професійних якостей, установок, потреби активно і творчо працювати [4].

Завданням професійної реабілітації є забезпечення можливості отримати і зберегти роботу, адаптуватися у професійній діяльності і, тим самим, сприяти соціальній інтеграції або реінтеграції людини, яка має фізичні обмеження.

Політика держави у галузі професійної орієнтації й працевлаштування людей з обмеженими фізичними можливостями спрямовується на поширення заходів професійної реабілітації на всі категорії таких осіб, сприяння працевлаштуванню їх на вільному ринку праці. Ця політика будується на принципі рівності можливостей людей з обмеженими фізичними можливостями і працівників у цілому, а також на дотриманні рівності стосунків і можливостей для працюючих чоловіків і жінок, які мають порушення здоров'я.

Метою даної статті є аналіз професійного самовизначення осіб з вадами зору, а також розробка системи занять, спрямованих на усвідомлення майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній педагогічній і психологічній літературі проблемі професійного самовизначення молоді, готовності до професійного самовизначення приділяється чимало уваги. Ті чи інші аспекти самовизначення особистості в системі професійного самовизначення розглядалися в працях Б. Анан'єва, К. Корольова, М. Листопад, Н. Литовченко, Г. Ложкіна, Н. Пилипенко, І. Томаржевської, Ю. Тюшева, Є. Харітонова та інших.

Аналіз праць означених вчених дає підстави, визнати, що професійна компетентність виступає показником внутрішнього, суб'єктивного змісту особистості, тобто суто її індивідуальною професійною характеристикою. Така характеристика не може розглядатися лише як певний результат усвідомлення різноманітних зовнішніх впливів, перш за все професійних знань. Це певний підсумок цілеспрямованої внутрішньої праці, в процесі якої зовнішнє проходить через суб'єктивність особистості, переробляється та засвоюється нею, породжуючи усвідомлене вміння у конкретній ситуації вирішувати конкретну професійну проблему та завдання, здатність самовдосконалюватися у своїй праці.

Під професійною компетентністю ми розуміємо інтегральну характеристику, яка визначає здатність особистості вирішувати типові професійні завдання та проблеми, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності за допомогою використання отриманих знань і вмінь, набутого професійного й особистісного досвіду, цінностей і нахилів. У праці як пізнавальній діяльності здійснюється всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей людини, становлення й розвиток особистості.

Разом з цим, варто нагадати, що в умовах зорової депривації значно ускладнюється перебіг процесу самовизначення, який у незрячих і слабкозорих осіб пов'язаний з професійним, сімейним, побутовим самовизначенням, що може посилити відчуття тривожності, знизити темп процесу стабілізації особистості. Готовність до формування професійної компетентності визначається нами як певне структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні мотиви для успішного виконання професійних функцій і професійного зростання. Ця готовність не є природженим явищем, а набуває власного розвитку в результаті життєвого досвіду та навчання людини. Провідним у формуванні професійної компетентності виступає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань, поставлених за умов сьогодення перед особистістю, яка зростає.

Зазначимо, що формування професійної придатності та становлення особистості як професіонала тісно пов'язане із самовизначенням особистості, а саме із самореалізацією, самоствердженням, самовдосконаленням та самопізнанням. Цей процес зумовлений проявами внутрішніх ресурсів, зусиль, установок на шляху професійного становлення особистості та її розвитку. Крім усвідомлення особистістю себе як професіонала, у процесі ідентифікації відбувається усвідомлення себе як частини професійного простору, який включає у себе не лише соціальне оточення – колег, підлеглих і керівників, але й об'єкт праці, тобто та реальність, на яку людина спрямовує свою активність.

Вибір професії має винятково важливе значення у житті і формуванні ідентичності молодих осіб. А. Ватерман вважає, що ідентичність пов'язана з наявністю у людини чіткого самовизначення, що включає вибір мети, цінностей, переконань, яким людина слідує в своєму житті [6]. Професійна діяльність людини має вплив на формування інтересів, установок, рис особистості, манеру поведінки та ін. У зв'язку з цим можна говорити про ідентифікацію особистості з професією, тобто про процес адаптації особистості до вимог конкретної діяльності. Негативним проявом цього процесу є так звана професійна деформація особистості, коли професійні звички, стиль мислення і спілкування та інші особливості особистості гіпертрофуються і відображаються на взаємодії з іншими людьми. Розвиток особистості професіонала сприяє побудові «образу Я» професіонала, тобто уявлення про себе як професіонала, а також створення образу професіонала як еталонної моделі його особистості. Зіставлення цих двох образів, оцінка їх неузгодження, вироблення стратегії наближення до еталонної моделі та прагнення до неї визначають один зі шляхів розвитку особистості.

Проблема професійного становлення особистості передбачає взаємодію особистості й професії загалом. Існують дві основні парадигми цієї взаємодії.

Перша полягає у запереченні впливу професії на особистість, тобто обравши професію, особистість не змінюється на шляху її освоєння і здійснення трудових функцій. Для правильного вибору професії індивіду необхідно мати чітке уявлення про себе і свої здібності. Крім цього, він повинен знати про вимоги, які ставляться до нього професією, і можливості реалізації поставлених цілей.

Друга ж парадигма взаємодії професії й особистості полягає у визнанні факту впливу професії на особистість, змінах її в ході професійного розвитку.

Праця, як відзначає С. Вершловський, є основою життя суспільства й становить як би все, навколо чого вибудовується й обертається життя дорослої працездатної людини, при цьому трудові якості становлять основи особистості. У процесі трудового навчання й виховання у молоді

виробляється активна життєва позиція, передається суспільно історичний досвід і культура трудової діяльності. Участь школярів у трудовій діяльності є основою їх підготовки до життя й праці в сучасному суспільстві.

У процесі реалізації трудової діяльності вирішуються такі завдання, як вироблення усвідомленого ставлення до навчання, громадське становлення, моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості, розвиток і формування суспільно ціннісного ставлення до праці, формування основ соціально значущих потреб до активної участі в суспільно корисній праці, ознайомлення із професіями.

Можна виділити основні принципи професійної підготовки людей з обмеженими фізичними можливостями: принцип комплексності; принцип обґрунтування вибору пріоритетів; принцип доступності і рівних можливостей; принцип гуманізму; принцип соціальної компетентності та нормативно-правової підготовленості таких осіб; принцип професійної мобільності; принцип універсалізації; принцип оптимального зіставлення; принцип виховання ділових якостей; принцип постійності та безперервності; принцип гнучкості.

Основний матеріал дослідження. Нерідко слабкозорі люди переоцінюють свої сили і зорові можливості й обирають професію, що надалі може погіршити стан їхнього зору. Тому дуже важливо вчасно й вірно визначити сферу їх майбутньої діяльності. Різні види трудової діяльності висувають й різні вимоги до зорового аналізатора, тому професійна орієнтація слабкозорих старшокласників повинна основуватися на врахуванні їх зорових можливостей і специфіки вибраної професії. Необхідно мати на увазі й те, що учні з вадами зору не повинні виконувати трудову діяльність, яка вимагає наявності бінокулярного зору, високої гостроти, «нормального» стану поля зору, й пов’язана з необхідністю розрізняти дрібні деталі предметів.

Даючи рекомендації із профорієнтації, необхідно мати на увазі стан зорових функцій, характер патології, його прогноз. Так, слабкозорим із вираженою короткозорістю не можна виконувати роботи з великим зоровим навантаженням (кресляр, бухгалтер, коректор, годинникар, складач і ін.), або роботи, що вимагають великої фізичної напруги (вантажник, каменотес, грабар і ін.). Особам, які мають пігментну дистрофію сітківки протипоказані всі види робіт, проведені у вечірні й нічні години. Диференційований підхід до вибору професії випускниками шкіл для слабкозорих сприяє збереженню їх зору, більшій ефективності соціально-трудової реабілітації. В умовах зорової депривації значно ускладнюється перебіг процесу самовизначення, який у незрячих і слабкозорих старшокласників пов'язаний з професійним, сімейним, побутовим самовизначенням, що може посилити відчуття тривожності, знизити темп процесу стабілізації особистості [5].

Виділяються професійні та соціально-психологічні аспекти трудової адаптації. На думку І.К. Кряжевої, саме соціально-психологічний аспект грає основну роль у процесі адаптації. У фізіологічній літературі професійна адаптація розуміється як процес, який складається насамперед із фізіологічного, особистістно-психологічного, поведінкового та соціального компонентів [7].

Важливе значення має й ставлення батьків до дефекту дитини у процесі її виховання. Переоцінка порушень зору призводить до гіперопіки, яка створює умови для обмеження контактів із навколишнім світом та сприяє розвитку егоїстичної особистості з пасивною позицією до життя. Недооцінка ж порушень може призвести до психічної травми, внаслідок того, що батьками чи вчителями формувалася установка «Всі шляхи відкриті», не зважаючи на глибину порушення зору.

На думку В. Гудоніса, серйозною перешкодою на шляху інтеграції осіб з вадами зору є недостатньо розроблена програма професійної орієнтації при роботі з незрячими та слабкозорими школярами, низький рівень використання спеціалізованих технічних засобів при професійній підготовці [1]. Для забезпечення успішності професійного самовизначення старшокласників з вадами зору необхідно здійснення системи заходів, спрямованих на усвідомлення ними своїх здібностей і можливостей, співвідношення їх з власними бажаннями. Такими заходами є: проведення бесід з батьками незрячих та слабкозорих учнів; здійснення професійної діагностики старшокласників з вадами зору; організація спеціальних тренінгових занять; проведення індивідуальних консультацій.

Метою діагностики професійного самовизначення є пізнання особистісних характеристик молодої людини з вадами зору, які визначають її психічний та фізичний стан, інтереси і професійні плани, відношення до праці й до самого себе. Психодіагностика необхідна і для здійснення соціально-педагогічної підтримки, яка забезпечує взаємодію особистості з оточуючим середовищем, допомагає перебороти труднощі самовизначення з найменшими негативними наслідками [2].

Нами було розроблено комплексну систему тренінгових занять, спрямовану на усвідомлення свого «Я-образу», власних здібностей, можливостей, властивостей у різних життєвих ситуаціях. Одним

з найважливіших блоків її є підготовка молоді з вадами зору до усвідомленого вибору майбутньої професії. У тренінгу (тривалістю 16 годин), проведеному на базі Запорізького обласного осередку Всеукраїнської молодіжної громадської організації інвалідів з вадами зору «Генерація успішної дії» в 2012 р. брало участь 10 осіб, віком 17-19 років.

При розробці програми тренінгових занять ми мали за мету наступне: розвиток здатності до самостійного визначення життєвих цілей, самопроекції в майбутнє, визначення сфери професійної діяльності. Програма включає такі психогімнастичні вправи: «Вітання», «Концентрація уваги», «Естафетна паличка», «Кіно», «Досягнення мети», «Планування майбутнього» «Закінчи речення», «Двадцять бажань», «Успішні професійні якості», «Ресурси», «Мої досягнення», «Техніка телефонний дзвінок роботодавцю», «Моє оголошення у ЗМІ та резюме», «Перша зустріч з роботодавцем», «Зняття стресу у випадку відмови працедавця», «Моя професія», «Обговорення результатів».

«Вітання». Заняття починається зі звернення до уявлень про час, своє минуле і майбутнє. Далі велике місце займають теми, присвячені постановці цілей і плануванню. У завершенні даної частини група знову звертається до лінії свого життя, перспективам і особистісним цілям учасників.

Вправа «Концентрація уваги». Кожен учасник кладе свої руки на коліна сусідів. Тренер ляскає по коліну сусіда ліворуч. Далі по черзі учасники повинні передавати оплеск по колу за годинною стрілкою. Після прискорення темпу тренер ляскає по коліну сусіда праворуч і, після цього, нова хвиля йде в зворотному напрямку. Учасники концентрують свою увагу на процесі «тут і тепер».

Вправа «Естафетна паличка». Завдання полягає у тому, щоб почати своє речення з останнього слова фрази попереднього учасника, і передати «естафетну паличку» сусіду, який, у свою чергу, повинен передати її наступному учаснику.

Вправа «Кіно». Учасникам запропоновано уявити, що коли їм виповниться 30 років, про них зніматимуть фільм, а зараз якимсь дивом вдалося його подивитися. Необхідно розповісти як «головний герой» виглядає, чим займається й описати основні кадри з цього фільму. Рефлексія: чи задоволені ви цим фільмом? Що сподобалося більш за все? Чи є щось таке, що зовсім не сподобалося? Якщо ви чимось не задоволені, що б хотілося змінити у своєму образі майбутнього? Що для цього потрібно зробити? Варто відзначити, що деяким учасникам було дуже складно уявити фільм про себе, інші ж бачили своє життя коротким і невиразним.

Вправа «Досягнення мети». Учасник уявляє одну зі своїх цілей і кроки, необхідні для її досягнення. Для кожного кроку він обирає партнера, який допомагає йому наблизитися до мети. Після виконання вправи – розповідає про свої враження, почуття, переживання, про те, що допомагало і що було складним, як він почувається в ситуації досягнення мети.

Вправа «Планування майбутнього». Обговорюються наступні пункти: «Що робити?» (мета). «Коли?» (терміни). «Як?» (засоби, дії). Вправа «Закінчи речення». Учасникам пропонується письмово закінчити речення: «Я дуже хочу, щоб у моєму житті було...», «Я зрозумію, що маю щастя, коли...», «Щоб бути щасливим сьогодні, я (роблю)...».

Вправа «Двадцять бажань». Учасникам пропонується двадцять разів закінчити речення «Я хочу...». Записуються усі бажання, що приходять в голову, не зважаючи на їх реальність чи прийнятність.

Вправа «Ресурси». Учасники розмірковують над такими питаннями:

• Що може допомогти в досягненні цілей?

• Чим з цього вони списку вже володію (риси характеру, наявність друзів...)?

• Чотири свої сильні якості, що стануть ресурсами і сприятимуть досягненню цілей.

Вправа «Мої досягнення». Учасники, сидячи в колі, розповідають, про те, що їм уже вдалося досягти на даний момент життя.

Вправа «Моя професія». Тренер пропонує називати професію, яку хотів би опанувати кожний з учасників. Необхідно виділити якості, якими повинна володіти людина, яка має цю професію. Далі група поділяється на пари, й учасники (партнери) розповідають один одному, які якості в них вже є в наявності, а яких ще не вистачає. На етапі обговорення результатів підводяться підсумки тренінгових занять, відбувається детальний аналіз різноманітних тренінгових епізодів, здійснюється допомога у включенні досвіду, набутого в групі в повсякденне життя.

Висновки. Критеріями ефективності проведеної роботи, спрямованої на професійне самовизначення можуть бути:

• поглиблене вивчення предметів, які викликали стійку зацікавленість;

• сформованість професійно важливих якостей в обраній області праці, наявність особистого професійного плану, його контроль і корекція;

• уміння оцінювати досягнуті результати в обраній сфері діяльності, освоєння норм відносин у конкретній професійній діяльності.

Втілення тренінгових занять в інклюзивному просторі та реабілітаційних центрах України для осіб з глибокими порушеннями зору, вважаємо, сприятиме повноцінній інтеграції в суспільство молодих осіб з порушеннями зору.

Перспективою подальшого дослідження, представляється доцільним дослідження професійного самовизначення молоді з вадами зору, створення нових професійно спрямованих психодіагностичних методик виявлення властивостей особистості, співвіднесення здібностей та можливостей даної категорії молоді Втілення тренінгових занять у спеціалізованих школах-інтернатах і реабілітаційних центрах України для осіб із обмеженими фізичними можливостями, вважаємо, сприятиме повноцінній інтеграції в суспільство молодих осіб з порушеннями зору.

Список використаних джерел

1. Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением / Гудонис В.П. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.

2. Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения: Медицина, психология, педагогика / Ермаков В.П. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

3. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько- правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти / [Клопота Є.А., Бондаренко В.Г., Клопота О.А., Бондаренко С.А.]. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008. – 114 с.

4. Лесько О.Й. Зайнятість та професійна реабілітація осіб з обмеженими фізичними можливостями (методологія, проблеми, шляхи вирішення) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук: спец. 08.09.01 – «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / О.Й. Лесько. – К., 2003. – 20 с.

5. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Никулина Г. В. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.

6. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами / (Н.О. Головко, Л.Є. Данелян, І.С. Довгалюк та ін.). – К.: Держсоцслужба, 2005. – 108 с.

7. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / Яницкий М.С. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

References

1. Gudonis V.P. Osnovy i perspektivy sotsial’noy adaptatsii lits s narushennym zreniem [Foundations and perspectives of social adaptation of persons with impaired vision] / Gudonis V.P. – M.: Moskovskiy psihologo-sotsial’nyj institut; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. – 288 s.

2. Ermakov V.P. Professional’naya orientatsiya uchaschihsya s narusheniyami zreniya: Meditsina, psihologiya, pedagogika [Professional orientation of students with visual impairments: Medicine, psychology, pedagogy] / Ermakov V.P. – M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2002. – 176 s.

3. Integratsiya molodi z obmezhenimi fizichnimi mozhlivostyami v suspil’stvo: gromads’ko-pravovi, sotsial’no-psihologichni ta informatsiyno-tehnologichni aspekti [Integration of the youth with limited physical abilities into society: public and legal, socio-psychological, information and technological aspects] / [Klopota Є.A., Bondarenko V.G., Klopota O.A., Bondarenko S.A.]. – Zaporizhzhya: ZNU, 2008. – 114 s.

4. Les’ko O.Y. Zaynyatist’ ta profesiyna reabilitatsiya osib z obmezhenimi fizichnimi mozhlivostyami (metodologiya, problemi, shlyahi virishennya) [Employment and professional rehabilitation of people with limited physical abilities (methodology, problems, ways of solution)] : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ekonom. nauk: spets. 08.09.01 – «Demografiya, ekonomika pratsi, sotsial’na ekonomika i politika» / O.Y. Les’ko. – K., 2003. – 20 s.

5. Nikulina G.V. Formirovanie kommunikativnoy kul’tury lits s narusheniyami zreniya: Teoretikoeksperimental’noe issledovanie [The formation of communicative culture of people with disabilities: Theoretical and experimental study] / Nikulina G.V. – SPb.: KARO, 2006. – 400 s.

6. Sotsial’no-psihologichna robota z dit’mi ta moloddyu z osoblivimi potrebami [Sociopsychological work with children and youth with special needs] / (N.O. Golovko, L.Є. Danelyan, I.S. Dovgalyuk ta in.). – K.: Derzhsotssluzhba, 2005. – 108 s.

7. Yanitskiy M.S. Adaptatsionnyj protsess: psihologicheskie mehanizmy i zakonomernosti dinamiki [Adaptation process: psychological mechanisms and regularities of the dynamics]/ Yanitskiy M.S. – Kemerovo: Kemerovskiy gosudarstvennyj universitet, 1999. – 84 s.

УДК 37.047:371.134-056.262

ІДЕНТИФІКАЦІЯ З УСПІШНИМИ ПРЕДСТАВНИКАМИ СХОЖОГО ДОСВІДУ ЯК ЧИННИК ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

О.А. Клопота[10]
кандидат педагогічних наук, соціальний педагог,
Запорізький багатопрофільний ліцей №99
e-mail: spedagog@inbox.ru

ИДЕНТИФИКАЦИЯ С УСПЕШНЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ СХОЖЕГО ОПЫТА КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

О.А. Клопота
кандидат педагогических наук, социальный педагог,
Запорожский многопрофильный лицей №99

IDENTIFICATION WITH SUCCESSFUL REPRESENTATIVES OF SIMILAR EXPERIENCE AS A FACTOR OF SOCIAL INTEGRATION OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

O.A. Klopota
PhD in Pedagogy, social educator, Zaporozhye multidisciplinary liceum № 99

У статті розглядається роль ідентифікації в процесі інтеграції молодих людей з особливими освітніми потребами у суспільство. Представлене дослідження складається із двох частин. По перше – визначення особливостей взаємин старших класів загальноосвітніх шкіл для осіб з особливими освітніми потребами. По-друге – експертна оцінка соціально-психологічної адаптації осіб з особливими освітніми потребами у молодіжному середовищі.

Доведено: якщо стереотипне сприйняття оточуючими як «неповноцінних» посилює негативне сприйняття молодою людиною світу і себе в ньому, то взаємодія й ідентифікація з успішними представниками схожого досвіду має позитивний вплив на перспективи інтеграції в суспільство молодих людей з особливими освітніми потребами. Таку ідентифікацію можна розглядати як засіб розвитку позитивної Я-концепції, розширення можливостей соціального взаємодії і самореалізації, підвищення впевненості в собі, самореалізації та соціальної успішності цих молодих людей.

***Ключові слова**: молоді люди з особливими освітніми потребами, адаптація, інтеграція, позитивний імідж, самореалізація і соціальна успішність.*

В статье рассматривается роль идентификации в процессе интеграции молодых людей с особыми образовательными потребностями в общество. Представленное исследование, состоит из двух частей. Во-первых – определение особенностей взаимоотношений старшеклассников общеобразовательных школ с одноклассниками, имеющими особые образовательные потребности. Во-вторых – экспертная оценка социально-психологической адаптации лиц с особыми образовательными потребностями в молодежной среде.

Доказано: если стереотипное восприятие окружающими как «неполноценных» усиливает негативное восприятие молодым человеком мира и себя в нем, то взаимодействие и идентификация с успешными представителями схожего опыта оказывает позитивное влияние на перспективы интеграции в общество молодых людей с особыми образовательными потребностями. Ее можно рассматривать как средство развития позитивной Я-концепции, расширения возможностей социального взаимодействия и самореализации, повышения уверенности в себе, самореализации и социальной успешности этих молодых людей.

***Ключевые слова**: молодых людей с особыми потребностями в образовании, адаптации, интеграции, положительного имиджа, самореализации и социальной успешности.*

The article examines the role of identification in the process of integration of young people with special educational needs into the society. The results of the study consists of two parts. Firstly – determine the characteristics of the relationship of senior secondary schools for people with special educational needs. Secondly – expert assessment of socio- psychological adaptation of persons with special educational needs in the youth environment.

[10] © Клопота Ольга Анатоліївна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

We prove that if the stereotypical perception of others as «defective» reinforces the negative perception of the young man of the world and ourselves in it, the identification of carriers with similar successful experience will have a positive impact on the prospects integration into society of young people with special educational needs. It can be considered as a means of developing a positive self-concept, the empowerment of social interaction and self-actualization, enhancement of self-confidence, self-fulfillment and social success of these young people.

***Keywords**: young people with special educational needs, adaptation, integration, positive image, self-fulfillment and social success.*

Як свідчать дані світової статистики, кількість людей з інвалідністю складає 7-10% від населення країни. При цьому, дітей-інвалідів на планеті на початку XXI століття – близько 100 млн., а в Україні – більше 168 тис. За останнє десятиліття показники порушень здоров'я дітей зросли на 21,5% [1].

З ростом суспільної цінності «людини успішної» особливої ваги набуває проблема пошуку адекватних способів подолання соціальної ізоляції даної категорії молоді, підвищення рівня її соціальної активності та подолання негативних стереотипів їх сприйняття.

Світові тенденції початку XXI сторіччя характеризуються відмовою від вживання термінології, що має дискримінаційне забарвлення, де понятійної основою є фіксація аномальності: «інвалід», «сліпий», «глухий» тощо. Міжнародними нормативно-правовими документами останніх років інвалідність визнана саме соціальною проблемою. Серед пріоритетів слід виділити такі: оптимізація умов інтеграції в суспільстві осіб з особливими потребами, особливо, майбутніх випускників шкіл, бо при переході до самостійного життя вони стикаються з істотними перешкодами.

Вищеозначеним зумовлена й переорієнтація уваги саме на взаємодію із навколишнім середовищем людей, які мають інвалідність. Адже, нереалізація ними своїх потенційних можливостей, знижує й потенціал суспільства.

Метою даної статті є аналіз ролі ідентифікації в процесі інтеграції молоді з особливими освітніми потребами в соціум.

У міжнародних правових документах загальновживаним є термін «діти з особливими потребами». Він стосується тих дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної недостатності...» [2, с. 9], що, в свою чергу, вимагає додаткових ресурсів: персонал (для надання допомоги), матеріали (допоміжні засоби), фінансові асигнування для отримання додаткових спеціальних послуг [3].

У наукових джерелах проблема соціальної інтеграції молоді з особливими потребами викликає багато дискусій щодо засобів її вирішення. Особливого значення набуває вивчення впливу особливостей розвитку на комунікацію з юнацькою середовищем. Проблеми адаптації, породжувані особливим соціокультурним статусом осіб з обмеженими фізичними можливостями, досліджували вчені багатьох країн. Однак, відчутним є дефіцит робіт, спрямованих на розробку саме соціально-психологічних аспектів адаптації в суспільстві осіб з обмеженими фізичними можливостями в цілому і специфіки взаємодії молоді з особливими освітніми потребами з юнацьким оточенням.

При розмаїтті наукових підходів до визначення поняття «інтеграція в соціум», простежується єдність у розумінні того, що саме в суспільному середовищі відбувається становлення особистості. Здорові стосунки на ранніх етапах життя створюють основу для взаємодії з навколишнім світом. Деструктивні ж міжособистісні відносини призводять до формування дисфункциональной ідентичності [4]. Разом з тим, загальновизнаним є положення про те, що обмеження життєдіяльності і соціальної активності людини пов'язані не з первинним порушенням, а з «соціальним вивихом» - порушенням соціальних функцій [5; 6].

Найважливішим механізмом соціального становлення є ідентифікація, що виявляється в прийнятті індивідом соціальної ролі, усвідомленні групової приналежності, формуванні відповідних установок. Це - процес і результат самоототожнення з людиною, групою, образом на основі емоційного зв'язку, а також включення їх у свій внутрішній світ, прийняття як власних норм, цінностей - неусвідомлюване проходження зразкам, дозволяє подолати власну слабкість і відчуття неповноцінності. Ідентифікація забезпечує взаємний зв'язок індивідів у соціальній групі, створює спільність на основі вживання й співвідчування. Ідентифікація – центральний механізмом формування здатності Я-суб'єкта до саморозвитку, що особливо актуально в юнацькому віці.

Примиритися зі своїми фізичними вадами важко в будь-якому віці, але особливо в юності – в період, орієнтований на майбутнє, що розмежовує дитинство і дорослість, період особистісного та професійного самовизначення, прийняття моральних переконань, соціальних ролей [7]. При взаємодії

з навколишнім середовищем у такої молодої людини, виникає конфлікт, який може стати рушійною силою психічного розвитку особистості (якщо перемагає особистість та підіймається на більш високий рівень розвитку). В іншому ж випадку виникає поглиблення у хворобу. Нездатність вирішувати повсякденні завдання, що не становлять труднощів для здорових людей, призводить до розчарування. При цьому й соціальне оточення, переважно демонструє жалість, нерозуміння, розгубленість, страх. У результаті, між людиною і суспільством виникає бар'єр, підтримуваний з обох сторін. По-перше – стереотипами про інвалідність і неможливості повноцінного існування, а по-друге – відгородженням самих інвалідів від суспільства через страх бути незрозумілим, осміяним, неприйнятим [7]. Варто відзначити, що психологічне обґрунтування необхідності створення спеціальних умов для інтеграції осіб з особливими потребами в суспільстві, саме як двовекторність процесу з обов'язковою зустрічній активністю як самих людей з інвалідністю, так і суспільства належить В. Гудонісу [8].

Враховуючи вищесказане, основними векторами ідентифікації молоді з особливими освітніми потребами представляються наступні:

1) образ пасивної інвалідності, формований під впливом переважаючих стереотипів суспільного сприйняття інвалідів та інвалідності;

2) образ соціальної успішності - через персоналії людей, успішно самореалізуватися в різних сферах, маючи обмежені фізичні можливості.

З метою виявлення особливостей зазначених векторів ідентифікації молоді з особливими освітніми потребами нами проведено дослідження, яке складається з двох частин.

По-перше – визначення особливостей ставлення старшокласників загальноосвітніх шкіл до осіб з особливими освітніми потребами.

По-друге – експертна оцінка процесу соціально-психологічної адаптації осіб з особливими освітніми потребами в юнацькому середовищі. Перша частина дослідження проводилася в 2012-2013 р.р. на базі трьох шкіл міста Запоріжжя. Вибірка складалася з 53 умовно здорових старшокласників (31 юнака і 23 дівчат) – представників юнацької середовища осіб особливими освітніми потребами.

Для виявлення особливостей ставлення старшокласників загальноосвітніх шкіл до осіб з особливими освітніми потребами, нами був складений опитувальник «Готовність до взаємодії», який був запропонований учням 10-х класів.

В ході даного опитування були отримані наступні результати. Зустрічі опитаних з людьми, що мають фізичні обмеження, переважно (у 81,3%), відбувалися на вулиці, кіно чи ЗМІ, тобто носили формальний характер.

Уявлення про людей, що мають інвалідність, характеризуються недовірою до їхніх можливостей: така людина «обмежений у фізичній і соціальній діяльності» (28,63%), «не зможе повноцінно самореалізуватися в суспільстві і в житті в цілому» (52,41%), це «трагедія, важкий тягар» (14,31%).

Переважаючі почуття по відношенню до них – жалість (28,63%), співчуття (14,31%), незручність (19,05%), поблажливість (17,25%). «Виникає бажання допомогти» – у 19,05%, розуміння того, що «йому важче, ніж мені» (9,35%). Проте ж пріоритетом вважають надання саме фінансової допомоги (90%).

Звертає на себе увагу той факт, що якщо до інтегрованого навчання, в цілому, позитивно ставиться більшість опитаних, то лише третина з них, дійсно бажали б навчатися з дітьми-інвалідами в одному класі.

Показовим, також є і те, що переважна більшість (90%) опитаних молодих людей відкидає для себе можливість більш близьких соціальних взаємин з партнерами, які мають фізичні вади.

Опитування підтвердило результати наших попередніх досліджень щодо існування стійких стереотипів про обмеженість можливостей в цілому і, особливо – соціальних перспектив даної категорії молодих людей.

На підставі представлених результатів можна зробити висновок про переважання в юнацькому середовищі стереотипного негативного ставлення до людей з особливими освітніми потребами. Представники юнацтва мають недостатньо інформації про проблеми та потенційні можливості однолітків з інвалідністю, хоча майже всі, так чи інакше, зустрічалися з ними. Більшість респондентів ще не готові повноцінно взаємодіяти з такими людьми як з рівноправними партнерами, сприймаючи їх через призму стереотипного образу «пасивної інвалідності». Це, безсумнівно, негативно впливає як на ставлення молодих людей з інвалідністю до себе і до світу, так і на перспективи соціальної інтеграції в цілому.

Вищесказане свідчить про недостатність виховання, як в школі, так і у суспільстві в цілому толерантного ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями, відсутність об'єктивної інформації про специфіку їх потреб, обмеженнях, пов'язаних з інвалідністю та способи їх подолання в процесі самореалізації в різних сферах життєдіяльності суспільства . Все це закріплює в сприйнятті суспільством, і самосприйнятті представників даної соціальної групи саме як інвалідів - пасивних, нездатних до активного і повноцінній участі в житті суспільства.

Друга частина дослідження векторів ідентифікації молоді з особливими освітніми потребами передбачала одержання експертної оцінки з даного питання. В якості експертів було вирішено залучити людей (віком 35-45), які відносяться до категорії осіб з особливими потребами із числа соціально успішних осіб, які мають інвалідність (I або II групи), проте подолали наявні бар'єри й труднощі і досягли істотних успіхів у професійної та громадської діяльності.

Для реалізації зазначеної мети ми розробили анкету «Ваше життєве кредо». Анкетування проходило в он-лайн режимі.

Як випливає з отриманих результатів, дієвість мотивації соціального успіху пов'язана з розвитком здатності до соціального пізнання, точної оцінки ситуації та адекватного вибору стратегії поведінки, тобто соціальної компетентності, заснованої на комплексі особистісних, інтелектуальних, комунікативних рис, які визначають готовність до конкурентоспроможності в соціальному середовищі

Так, серед особистісні якостей, які необхідно розвивати в собі для того, щоб самореалізуватися в суспільстві, експерти назвали наступні:

- Високий рівень розвитку комунікативних навичок (74,8%);
- Ерудованість (54,3%);
- Вміння бути гнучким (54,3%);
- Гарне почуття гумору (31,5%);
- Лідерські якості (31,5%);

Бажання не тільки приймати, але і надавати іншій допомога (27,4%). Цікаво, що більше половини опитаних (54,3%) відзначили, що можливість отримати освіту в загальноосвітній, а не спеціальній школі забезпечує інтеграцію в загальноосвітній середовищі, розвиток загальнообов'язкових, і особливо – соціальних навичок нарівні з однолітками.

Більшість опитаних (90,1%) охарактеризували свої стосунки з однокласниками як дружні. Це свідчить, з одного боку, про позитивний характері їх навчально-виховного середовища, доброзичливості, розумінні з боку однокласників, а з іншого – про значущість розвитку комунікативних навичок, що забезпечують можливість встановлення оптимальних соціальних відносин, адаптації в суспільстві.

Великого значення, виходячи з думок експертів, набуває професійне самовизначення (54,3%), а також використання адекватних засобів професійної самореалізації. В їх числі – з одного боку – налагодження оптимальної взаємодії з членами професійного колективу (54,3%), з іншого ж – володіння навичками використання сучасних спеціалізованих технічних засобів (74,8%).

Основною метою, яку ставили перед собою опитані в юнацькому віці, була максимальна самореалізація в усіх сферах життєдіяльності. Це, на наш погляд, свідчить про те, що основою соціальної успішності є цілепокладання – здатність до постановки конкретних цілей на майбутнє та визначенню ефективних засобів їх досягнення. Тут експерти також акцентували увагу на важливості оволодіння сучасними технічними засобами, спрямованими на подолання бар'єрів, пов'язаних з наявними фізичними вадами.

На завершення відзначимо, що словосполучення «запорука успіху» опитані для себе визначають по-різному, але якщо узагальнити отримані результати по цьому пункту, то можна зробити висновок про те, що в основі успішності людей, що мають фізичні обмеження – необхідність мати життєве кредо:

- «Рухатися вперед і ні за що не зупинятися»;
- «Намагатися вести повноцінне життя, долаючи фізичні обмеження»;
- «Ставити цілі і досягати їх»;
- «Аналізувати і враховувати досвід інших»;
- «Наслідувати приклад тих, хто домігся успіху, аби самому стати схожим на них».

Таким чином, виходячи з результатів аналізу думок експертів, облік досвіду подолання обставин, спадкування прикладів і ідентифікацію з успішними представниками схожого досвіду, можна вважати одними з основних факторів, що роблять позитивний вплив на процес інтеграції молоді з особливими освітніми потребами в суспільство.

Підсумовуючи результати дослідження ролі ідентифікації в процесі інтеграції молоді з особливими освітніми потребами в суспільство, можна зробити наступні висновки.

Соціальна стереотипізація, домінування в суспільстві образу «пасивної інвалідності» негативно впливає як на сприйняття людей з інвалідністю соціумом, так і на їх самосприйняття, що перешкоджає соціальним взаєминам.

Якщо стереотипне сприйняття оточуючими як «неповноцінного» закріплює негативне сприйняття молодою людиною навколишнього світу і себе в ньому, то ідентифікація з успішними носіями схожого досвіду матиме позитивний вплив на перспективи соціально-психологічної адаптації та інтеграції в суспільство молодих людей з особливими освітніми потребами. Ідентифікацію з успішними представниками схожого досвіду, можна вважати засобом розвитку позитивної Я-концепції, розширення можливостей соціальної взаємодії і самореалізації, підвищення впевненості в собі представників даної категорії молоді, особливо – щодо можливості самореалізації та досягнення соціального успіху.

Виходячи з вищесказаного, набуває великого значення ознайомлення молоді з особливими освітніми потребами із прикладами досягнення високого рівня особистісної, професійної самореалізації в різних сферах життєдіяльності людьми, які, незважаючи на те, що вони й відносяться до категорії «осіб з особливими потребами», знайшли способи подолання наявних проблем і складнощів. Доведено нагальність підвищення готовності до взаємодії як молодих людей з особливими освітніми потребами, так і представників юнацької середовища.

Список використаних джерел

1. Таланчук П. Про втілення в життя ідеї рівності // Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами [тези доповідей]: в 2-х ч., ч. І. – Київ: Університет «Україна», 2010. – С. 3-6.
2. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г., Київ 2000. – с. 21.
3. Bloemers W., Hajkova V. Towards Inclusion in Europe // Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur. – Berlin, 2006. – S. 301.
4. Hunt N. Exceptional Children and Youth / An Introduction to Special Education, Houghton Mifflin Company. – New York, 2005. – P. 516.
5. Выготский Л. Основы дефектологии [полное собр. соч.: в 6-ти т.], т. 5, Педагогика. – Москва, 1983. – С. 308.
6. Majewski T. Tyflopsyhologia rozwojowa: Psyhologia dzieci nievidomych i słabovidacych, Redakcja Wydavnictw Tyflologichnih PZN, Warszawa, 2002. – 350 s.
7. Анциферова Л. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. –1994. – Т. 15. – №1. – С. 18.
8. В. Гудонис. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 27.

References

1. Talanchuk P. Pro vtilennja v zhittja ideї rivnosti // Aktual'ni problemi navchannja i vihovannja ljudej z osoblivimi potrebami [tezi dopovidej]: v 2-h ch., ch. I. – Kiïv: Universitet «Ukraïna», 2010. – S. 3-6.
2. Salamanskaja deklaracija. Ramki dejstvij po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostjami, prinjatye Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostjami: dostup i kachestvo. – Salamanka. Ispanija, 7-10 ijunja 1994g., Kiïv 2000. – s. 21.
3. Bloemers W., Hajkova V. Towards Inclusion in Europe // Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur. – Berlin, 2006. – S. 301.
4. Hunt N. Exceptional Children and Youth / An Introduction to Special Education, Houghton Mifflin Company. – New York, 2005. – R. 516.
5. Vygotskij L. Osnovy defektologii [polnoe cobr. soch.: v 6-ti t.], t. 5, Pedagogika. – Moskva, 1983. – C. 308.
6. Majewski T. Tyflopsyhologia rozwojowa: Psyhologia dzieci nievidomych i słabovidacych, Redakcja Wydavnictw Tyflologichnih PZN, Warszawa, 2002. – 350 s.
7. Anciferova L. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacii i psihologicheskaja zashhita // Psihologicheskij zhurnal. –1994. – T. 15. – №1. – S. 18.
8. V. Gudonis. Osnovy i perspektivy social'noj adaptacii lic s narushennym zreniem. – Voronezh: NPO «MODJeK», 1998. – C. 27.

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ

РЕЦЕНЗІЯ
на монографію
«Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору»
кандидата психологічних наук, доцента кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету
Клопоти Євгенія Анатолійовича

Рецензент: Т.В. Скрипник[11],
доктор психологічних наук, завідувач лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Одним із нагальних завдань розбудови сучасної стратегії освітнього процесу є створення гнучкої системи спеціальної освіти, яка могла б розвиватися і функціонувати на основі як традиційно сформованих форм, так й інтегрованого підходу. Суть інтегрованого підходу полягає у створенні умов для отримання дітьми з порушеннями психофізичного розвитку якісної освіти, необхідної для їхньої адаптації та повноцінної інтеграції в суспільстві.

Монографія Євгенія Анатолійовича Клопоти «Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору» присвячена надзвичайно важливій темі – визначенню психологічних закономірностей та особливостей інтеграції осіб з глибокими порушеннями зору в суспільство.

З опорою на фундаментальні й прикладні дослідження автор розглядає таке явище, як інтеграція в широкому соціокультурному та психологічному контекстах, при тому як у різних сферах того чи іншого вікового періоду (родина, навчальний заклад, дозвілля), так і на кожному з етапів життєдіяльності, аж до набуття освіти у вищих навчальних закладах, процесі створення сім'ї та професійній діяльності.

У науковому дослідженні ґрунтовно подано бар'єри та чинники інтеграції осіб з глибокими порушеннями зору в суспільство, систематизовано та визначено критерії успішності цього процесу.

Об'єкт дослідження – інтеграція людей з глибокими порушеннями зору в суспільство розглянуто системно, у взаємозв'язку двох складників: особистісно-психологічної готовності осіб з вадами зору та готовності соціального оточення до інтеграції.

Практичним доробком здійсненого Є.А. Клопотою дослідження є представлена в монографії система рекомендацій для оптимізації процесу інтеграції осіб з вадами зору в суспільство, що може стати надійним методичним підґрунтям для фахівців, які працюють в школах-інтернатах для відповідних категорій дітей, загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах, підприємствах та установах, навчально-реабілітаційних центрах, регіональних ресурсних центрах інвалідів у ВНЗ, центрах зайнятості, а також для батьків, які мають потребу в підвищенні рівня своєї компетентності щодо дієвих шляхів навчання і розвитку своїх дітей з вадами зору.

У підходах до розуміння, організації та впровадження інтеграції осіб з глибокими порушеннями зору чітко і послідовно прослідковується активна гуманістична позиція автора, який убачає сенс інтеграції не тільки в відстоюванні особами з порушеннями зору своїх прав, але й у повноцінній реалізації ними власного особистісного потенціалу, що дає змогу участі у всіх видах і формах соціального буття нарівні й разом з іншими членами суспільства.

Монографія Є.А. Клопоти «Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору» відповідає сучасним вимогам до науково-методичних видань.

[11] © Скрипник Тетяна Вікторівна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

ВИХОВАННЯ СЛОВОМ

(про переклади В.Радчука дитячого журналу «Вінні та його друзі»)

Ю.О. Дем'янова[12]
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов, начальник відділу міжнародних зв'язків Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
e-mail: academy.journal@yandex.ru

Дитяча література – це не те, що перекладається легко з огляду на призначення – для дітей. Не дарма ж сказано, що для дітей треба писати так само, як і для дорослих, але ще краще. В.Сухомлинський вважав, що читання в роки дитинства – це виховання серця, а то є справа непроста, що під силу людині чистої й багатої душі. Адже дитина в малому віці, як ніколи, потребує чуйності, уваги, лагідності, доброти. Такі самі вимоги й до перекладача, який працює з дитячою книжкою. Замало знати іноземні мови, щоб перекладати для дітей, замало для цього й досконалого знання рідної. Треба ще любити малечу, розуміти її великий і водночас маленький самодостатній світ, прислухатися до її мови, адже той самий звук для маляти може бути носієм багатьох смислів.

На превеликий жаль і сором, сьогодні все рідше трапляються якісні переклади, про перекладну періодику годі й говорити. Купуєш у подарунок дитині книжечку – яскраво ілюстровану й дорогу, а як почнеш читати – розумієш, що оздоблення набагато перевершує зміст. Буває, переклад не просто безкрилий, а елементарно неповноцінний, більше схожий на машинну версію, а то ще гірше – перекрад – здертий у російськомовного тлумача. От і подибуємо замість «улюблених чарівних казок» – «волшебниє сказкі» в українській транскрипції із зачинами *«давним-давно»*, із *«сплячими красунями»* та *«прекрасними Бель»*[1]**.** Таку тенденцію в одне речення пояснив Л.Череватенко: «Провідна ознака нового покоління перекладачів – непрофесіоналізм. І бажання халтурою заробити якомога більше грошей»[2] .

Перекладач, який працює з текстами для дітей, як ніхто інший має усвідомлювати всю серйозність процесу й відповідальність, покладену на його плечі. Бо інакше яким же колосом відбудеться кинута в ґрунт зернина – посіяне в дітях слово?

Віталій Дмитрович Радчук, про роботи якого піде мова, – доцент кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка, знаний мовознавець і публіцист, автор понад ста тридцяти студій про мову і переклад, та мало хто знає про його перекладацьку діяльність. Проте В.Радчук ще й автор українських переказів дитячих книжок «Бембі», «Принц і Бідняк», «Білосніжка», «Піноккіо», «Книга джунглів», «Гидке каченя», пізнавальної серії «Чому так буває?» Упродовж кількох років В.Радчук перекладає журнал «Вінні та його друзі»[3] – англійськомовне видання за мотивами творів А.Мілна, що виходить у світ зусиллями компанії «Еґмонт». Саме переклади «Вінні» привернули увагу авторки статті й стали матеріалом для аналізу.

Зразу зазначу, що з-поміж усіх інших різновидів перекладу В.Радчук обрав той, що дозволяє йому розширювати межі вихідного тексту, вносити свої редакторсько-перекладацькі корективи, випрозорюючи недосказане, витлумачуючи незрозуміле. І вибір цей свідомий. Тексти оригінальних-бо «Вінні» з погляду мови надто бідні, а ще автори журналу, складаючи оповіді про пригоди друзів, не завжди враховують особливості дитячого світосприйняття, не завжди орієнтуються щодо особливостей розвитку пізнавальних процесів дошкільняти. У зв'язку з цим робота інтерпретатора ускладнюється, набуває своєї специфіки.

Перше, що впадає в око – це система в роботі перекладача, відверта й щира простота викладення змісту, без навмисних стильових ускладнень і бездумної примітивізації. І лексика, і граматика, і синтаксис перекладу підпорядковані єдиній меті – зробити текст дохідливим для маленького читача.

Журнал «Вінні та його друзі» яскраво ілюстрований. Унаочнення – це важливий засіб активізації думки. Тонкий психолог, перекладач має це розуміти. У В.Радчука текст не конфліктує з ілюстрацією, а навпаки: все, що дитина бачить на малюнку, ословлене. Навіть якщо перекладачеві доводиться відійти від оригіналу, розширити новостворюваний текст або щось з нього вилучити.

[12] © Дем'янова Юлія Олексіївна, 2014
Ліцензується на умовах Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Адже просто перекласти з мови на мову надто легко, з цим впорається і початківець, та найвибагливішого читача, дитину, навряд чи вдовольнить такий буквалізм.

Уже з першої сторінки Ведмедик Вінні запрошує хлопчиків і дівчат повеселитися у Великому Лісі: *«Welcome to the Hundred Acre Wood! Are you ready to join the fun?»* Тут же звернімо увагу на те, що перекладач правомірно уникає бездумного калькування назви лісу, адже слово «великий» у дитячому мовленні –одне з найперших понять, а з одиницями вимірювання площі діти ще не знайомі. Тим-то і пояснюється застосована перекладацька трансформація – узагальнення (генералізація). Побіжно зауважмо, що попередній перекладач «Вінні» поспішив назвати Великий Ліс важковимовним словом *«Стогектарний»*[4] [6, 2], прагнучи максимальної ідентичності текстів, – і не влучив.

У Великому Лісі маленького читача зустрінуть казкові герої – Тигрик (Tigger), Кенга (Kanga) і Манюня Ру (Roo), Сова (Owl), Поросятко Рох (Piglet), Кролик (Rabbit), Слоник (Lumpy), Віслючок (Eeyore), а казочку на ніч для Вінні (Winnie) щовечір розповідатиме Крістофер Робін (Christopher Robin). Намагаючись уникнути повторів у численних історіях про пригоди друзів, перекладач дає героям й інші назвиська. Так, Ведмедик Вінні своєю пристрастю до меду заслужив називатися *медолюбом*, *ласунчиком*, *ласієм*, *солодкоїжкою*, *медолизом*, *медоїдом*; Віслючок – це *сіровухий*, *сірохвостик*; у *крихітній писклі* легко вгадується Рох (а ще – *Рожеве Рильце*): задерикуватий Тигрик здобуває назвисько *смугастик* або *стрибунець*; Манюню Ру лагідно названо *кенгурятком*, *кенгуреням*; Кролик – це, безперечно, *хазяїн городу*, *вухань* або *вуханчик*; навіть Слоник потрапив називатися *великим велетнем*, *здорованом*, *великим тупайлом*, *тупотуном*. Привертає увагу довжелезний ряд контекстуальних пойменувань, які привносять до характеристики героїв або мотивовані ситуацією: *сіромаха, безталанник, нещасник, неборака, бідолаха, невдаха; веселун, затійник, вигадник, умілець, мастак, витівник; щасливчик, щасливець; мрійник; хитрюга, капосник; сплюх, сонько, спанько.* І цей ряд можна продовжувати й продовжувати.

Хоч хай пригоди друзів і не виходять за межі Великого Лісу, та це не робить їх менш цікавими чи одноманітними. Принаймні перекладачеві виражальних засобів не бракує. Візьмімо для прикладу хоча би способи оформлювати репліки мовців в діалогах. На відміну від стриманого оригінального *said* або *replied* (мовив, відказав), пряма мова перекладу урізнобарвлена смисловими відтінками: *зауважив, запитав, гукнув, рикнув (Тигрик), припустив, зголосився, підбадьорив, здогадався, зміркував, розмислив, порадив, погодився, розважив, відгукнувся, похвалив, зметикував*, а ще такі варіації, що виявляють почуття та емоції героїв: *зітхнув, розчулився, розсміявся, зніяковів, засоромився, розсердився, повеселішав, засмутився.*

Зіставмо пари:

«Hello, Pooh!» ***said*** *Gopher – «Привіт, Вінні!» –* ***озвався*** *він* [9, 13].

«*He's such a good buddy, I'm gonna make him something special!», he* ***said*** *– «Хороший у мене друг, –* ***думав*** *він. – Треба йому подарувати щось гарне»* [9, 23].

«It's perfect!» Tigger ***said***, ***proudly*** *– «Чудовий витвір!» –* ***похвалив себе*** *Тигрик і аж задер носа від гордості* [9, 24].

«What pretty colours,» ***said*** *Pooh – «Які гарні кольори», –* ***зауважив*** *Вінні, збираючи уламки* [9, 25].

«But your pot will be extra, extra special because it will be the only blowy honey pot chime in the whole of the Hundred Acre Wood!» ***said*** *Pooh. «Oooh!»* ***said*** *Tigger. «What a lovely blowy chime thing!»* ***said*** *Tigger. «Why thank you,»* ***said*** *Pooh. «I made it from a very special pot!» – «Але ми його таки зробимо особливим, –* ***утішав*** *свого друга Вінні. – Ми підвісимо на вітрі уламки горщика, і вони теленькатимуть: тень-телень, тень-телень. Вийде надзвичайна мелодія. І завжди нова, неповторна. Вона мені буде солодкою, як мед, бо ти дуже старався для мене». Тигрик* ***здивувався****: «А я й не думав, що мій горщик заграє музику». «Ще й яку, бо ж горщик особливий! –* ***додав*** *Вінні. – Над усіма теленькачами теленькач!»* [9, 26].

Психологія дитини така, що дозволяє їй надавати предметам, явищам, ознак живої істоти, тваринам – ознак людини. Беручи цей факт до уваги, перекладач аніскільки не вагається приліпити папірець Ведмедику *«до обличчя»* [25, 32], запропонувати йому *«попарити ноги»*, оживити сніг: *«Тоді сніг* ***подумає****, що нас тут нема», «Не гупай так, бо на нас* ***кинеться*** *сніг-забіяка»* [9, 4-5]. Тим-то переклади близькі й зрозумілі дітям.

Малята все сприймають по-особливому – буквально, їх мислення конкретне. Перекладач обережно уводить дитину в складний світ образів і переосмислень, не перенасичуючи текст

метафорами, а подаючи їх порційно і дуже доречно. Маленьким читачам пропонується осягти, що означає вираз *«в очах спалахнула надія»* [19, 32], як старе спорядження для плавання може *«проситися на смітник»* [18, 3], подумати, чи справді дерева *«малюють по небу своїми гілками»* [19, 13] і що то за *«білий килим, що вкрив землю»* [20, 32]. Так само ретельно добираються й усталені словосполучення та фразеологізми – лишень ті, які здатний охопити дитячий розум, які в разі потреби нескладно розтлумачити дорослому. А серед них такі сполуки:

уп'яти очі [18, 33],
дати драла [19, 26],
пирснути зі сміху [19, 5],
утерти носа [10, 14],
вскочити в халепу [19, 33],
ловити дрижаки [8, 3],
долати розпач [19, 33],
перехоплювати дух [19, 13],
дерти носа [10, 12],
дірка на дірці [18, 32],
припадати до душі [20, 23] тощо.

Діти, відомо, найкращі лінгвісти, особливо на етапі активного мовного становлення – від двох до п'яти років. Опановуючи рідну мову, дитина засвоює безліч словотворчих і формотворчих засобів, в її мозку весь час відбувається колосальна робота – розкладання по поличках (класифікація по розрядах) різних префіксів, суфіксів, флексій, упорядкування граматичних форм, синтаксичних явищ. Перекладач вчить дітей, і то ненав'язливо, у природний спосіб, утворювати нові форми слів за допомогою пестливих та збільшувальних суфіксів, уводячи в текст перекладу пари: *баба (снігова) – бабище* [7, 23]; *вітрячок – вітрячище* [27, 4], *шапка – шапчинка* [18, 25]: *син – синенятко* [12, 32]; *калюжа – калюжище* [17, 20]; *сани – санища* [8, 14]; *довгий – довжелезний* [20, 32]; *мама – мамуся* [19, 32]. У текстах перекладу представлені й інші продуктивні типи, особливо іменники, які творяться в спосіб осново- та словоскладання (більшість із них є вмотивованими контекстом авторськими новотворами): *вітриловоз* [22, 33]; *балієвоз* [22, 32]; *літаковітрильник* [14, 5]; *човноколяска* [14, 5]; *їздольотоплав*, *їздоплаволіт*, *льотоплавоїзд* [14, 4]; *вернидуб* [12, 26]; *Ляпунець-Стрибунець* [11, 14]; *віслюзавр* [11, 24]; *Віннітигр* [11, 32], *вертоліт-медозбирач*, *сушилка-бур'янорвач* [27, 5]. Так тлумач ніби припрошує малечу у цікавий світ української мови, розкриваючи її широкі словотворчі потенції (на відміну від англійської, що є мовою аналітичною, деривaційна система української мови має неабиякі ресурси).

Очевидним здобутком перекладеного тексту є уведені В.Радчуком словесні утворення дитячого мовлення (та не сюсюкання!): *манюній (віршик)* [20, 30], *гарнюня білочка* [15, 12], *гарнюній кролик* [9 (4), 9]*тутечки* [22, 28]. Автор перекладу і сам сміливо творить нові слова, і малят заохочує: вітряну іграшку називає *тремтиком* й підбадьорює: *«А може, назвемо обидві цяцьки-забавки* ***дмухоловками****? Як гадаєш?»* [9, 17] Дитяча ж бо етимологія якраз і базується на підкреслюванні функцій предметів, якщо позначуване слово має недостатньо прозору семантику. А ще в тексті перекладу чимало віддієслівних іменників – це найпродуктивніший спосіб словотворення у дітлахів: *шукати – шукач, ховатися – ховець* [11, 31], *стрибати – стрибунець* [11 (6), 13], *теленькати – теленькач* [9, 26], *підмітати – підмітальник* [20, 33].

Оригінальні й творчі знахідки перекладача, як-от: *трипудинг* [16, 14], *країна Смугастія* [17, 32], *країна Тигрія* [17, 32], *фантастіозний* [22, 32], *ТИГРандіозний* [22, 32], *стрибачка* (про рибку), *стРИБАцтво* [26, 32-33]. Такі словесні викрутаси цілком зрозумілі дітям, адже хто в дитинстві і сам не вигадував слів!

Текст перекладу також насичений синтаксичними конструкціями прикладкового типу: *сніг-задирака* [9, 3], *намистинки-теліпанчики* [22, 17], *курчатко-пищатко* [11, 27], *камінець-плигунець* [10, 10], *розбишака-задирака* [9, 5], *метелик-веселик* [12, 16], *дракон-бульбопускач* [7, 23], *цяцька-забавка* [16, 32]. І то небезпричинно. Таким побитом означуване слово стає місткішим, точнішим, а отже – зрозумілішим для дитини.

Дітям властиво підсилювати семантику слів повторами, виділяючи таким чином певну ознаку, стан, кількість, дію. У тексті перекладу подибуємо чимало прикладів подвоєння слів, які, безперечно, не є випадковими («*щось дивне-предивне*» [14, 4], «*страшний-престрашний рожевий Казна-хто*» [15, 24], «*довгі-предовгі чорні тіні*» [17, 33], «*дивна-предивна земля*» [17, 32], «*предмет був старий-престарий*» [16, 32], «*приснiться щось хороше-прехороше*» [15, 33], «*весела-весела*

пісенька» [7, 2], *«гарненький-прегарненький метелик»* [12, 14], «*друзі думали-гадали*» [20, 12], «*в душі йому було гірко-гірко*» [18, 23], «*шукав довго-довго*» [14, 25], «*меду мені треба багато-пребагато*» [17, 4]).

На досягнення тієї ж мети – розвитку мовлення дітей – працюють ретельно дібрані дієслова зі значенням «відходити/приходити». Такі одиниці, як *нагодився, почвалав, кинувся навтьоки, поспішив, прибіг, рушив навздогін, пішов геть, помчав геть, почимчикував, поплентався, подався додому,* не лише точно передають дію, а й вчать дитину розрізняти найменші відтінки значень і називати їх словом: *«Тут* ***прибігли пострибом*** *Кролик і Тигрик»* [17, 23], *«А мені здалося, що ви справжні бджоли, і я* ***дав драла****, щоб ви мене не покусали»* [19, 26], *«Тигрик піддався на переляк і* ***чкурнув*** *теж»* [27, 25].

Привертає увагу й багата синонімія перекладу-переказу В.Радчука. Деякі словопозначення утворюють цілі синонімічні ряди, наприклад: *страшило – страшидло – страхопуд – опудало – потвора – чудовисько – страховисько – почвара – химера – примара – привид – лякайло – лиходій – страхіття; бджілки – кусючки – дзижчалки – дзизкухи – бджолища.*

Очевидно, що перекладач ставиться з любов'ю до рідної мови, намагаючись вберегти її від запозичень, для яких є нічим не гірші українські відповідники. Тому замість *скочу* пропонується скористатися *клейкою стрічкою* [7, 16]; *цупкий папір* [7, 16], виявляється, так само придатний для саморобок, як і *картон*, а *коліщаті ковзани* [10, 32] котяться чи не швидше за *ролики*. При цьому й не хворіє на надмірну українізацію, зберігаючи реалії іншої країни там, де треба: Вінні та його друзі полюбляють ласувати *пудингом* на *пікніку* [16, 12], та все ж запрошують до себе у *світлицю* [18, 3]. А в різдвяній виставі Рох тоненьким голосом виводить: *«На небі зоря зайнялася»* [7, 5] – і сприймається це цілком органічно. Щоби пояснити дітям реалії іншомовного/іншокультурного побуту, перекладач вміло застосовує прийом комбінованої реномінації (термін запропонований Р.Зорівчак) – не замінюючи назви реалії іншим словом, витлумачує її зміст описово: *«Я приготую пудинг, – першим озвався Вінні. – Гляньте, у мене в кошику є все, що треба для такої запіканки»* [16, 12]. Та й *«посиденьки просто неба»* [16, 12], і *«поласувати чимось на відкритій природі»* [8, 32] – не менш вдалі способи означити відпочинок, що за океаном має назву «пікнік». У той же час для іншомовного лякайла *«woozle»* перекладач знаходить контекстуальні відповідники – «*болотник», «очеретник», «той, що трясе очеретом»* [27, 24-25].

Приємно відзначити грамотно оформлені (а як же по-іншому!) спонукання до дії, на відміну від «давайте зробимо», «давайте пограємо» – бур'яну, що так важко виполоти з мови багатьох дитячих книжок. Мешканці Великого Лісу розмовляють по-українському правильно, дарма що іноземці: *«****Займімо*** *місця і* ***починаймо*** *вже грати»* [22, 12]. *Нумо, ну ж бо, мерщій, гайда, хай, нехай* – у перекладі знайдемо й чимало аналітичних спонукальних форм: «***Ну ж бо*** *всі танцювати під музику»* [16, 33], *«****нехай*** *кожний підстрибне на місці десять разів»* [22, 1].

Перекладач використовує кожну можливість познайомити малечу зі світом українського слова, джерелами його образності. У цьому легко переконатися, якщо зіставити два фрагменти, що нижче. Зауважмо, що виділене речення – творча ініціатива перекладача.

Owls' eyes are fixed in their sockets which means they are not able to move their eyes very much. They must turn their entire head to see in a different direction.

Очі у сов великі і самі майже не рухаються. Тому сови можуть дивитися в різні боки тільки повертаючи голову. ***Про застиглий, здивований або хижий погляд у людей кажуть «вирячився, як сова»*** [11 (6), 8].

Текст і малюнок до нього, як уже наголошувалося, утворюють одне ціле, особливо коли йдеться про дитячий журнал. В оригіналі, на жаль, дуже стисло й часто невиразно описано події, а ілюстрації, збуджуючи уяву, все ж не промовляють до дітей словом. Тому-то й доводиться перекладачеві заповнювати прогалини цілими реченнями – роз'ясненнями, описами, підказками, стимулюючи таким чином розвиток мовлення дітей. Зіставляючи прочитане (почуте) з ілюстрацією, дитина швидше засвоїть, як називаються деякі речі, намагатиметься за зразком описувати побачене на малюнку. Порівняймо:

One day, Tigger, Eeyore and Piglet were exploring an old dressing-up box. «Tiggers make excellent knights», giggled Tigger.

Одного дня Тигрик, Віслючок і Поросятко Рох перебирали костюми в коробці старого вбрання для маскараду. ***Тигрик знайшов лицарський шолом і білий плащ із червоним хрестом.*** *Він зрадів і каже: «З тигрів виходять чудові лицарі!»* [8, 3]

Виділене тут жирним курсивом речення відновлено з ілюстрації до тексту. І далі. Ув оригіналі *«Tigger dressed him up»* (Тигрик одягнув Вислючка), а в перекладі з'являється нове для дітей слово – *«попона»*: *«[Тигрик] накинув на Вислючка попону»* [8, 3]. А й справді, чи не варто дати назву картатій ряднині, що вкриває Вислючкові спинку, поіменувати чудернацьке вбрання Тигрика, що діти бачать на малюнку?

Розширення тексту перекладу відбувається й за рахунок деталізації, особливо коли перекладач вбачає в тому необхідність пояснити, як влаштовано, наприклад, якийсь механізм, словесно супроводити дитячу забаву. Зіставмо два фрагменти:

The three friends used some of the autumn leaves to make lots of pretty leaf prints.

Друзі набрали листочків, щоб намалювати їх. ***Спершу вони мазали їх фарбою і притуляли до аркуша, щоб зробити відбитки. А потім стали класти на папір, обводити олівцем і розмальовувати рисунок усередині фарбами*** [9, 6].

Англійське *leaf prints* вимагає детального опису техніки виконання відбитків – вже тому текст перекладу зазнає змін – декомпресії. Те, в який спосіб друзі розмальовували листочки далі, підказує ілюстрація, – і текст перекладу дедалі ширшає.

В історії про хитрого Кролика друзі розважаються грою в кеглі – *«One day, Rabbit set up a game of bowling»*. І знову перекладач не обмежився лише називанням гри – кеглі, а ще й пояснив правила забави на городі: *«Одного дня Кролик запропонував пограти в кеглі.* ***Качани капусти були кулями, а морква – стовпчиками, які треба було ставити й збивати качанами»*** [9, 23].

Розбіжності (лексичні, граматичні, синтаксичні) двох порівнюваних мов, стилістичні й прагматичні особливості формування речення при перекладі зумовлюють безліч перекладацьких трансформацій. Свідомо уникаю аналізу застосованих В.Радчуком прийомів – не солідно-бо піддавати сумніву майстерність і професіоналізм досвідченого викладача-практика. Лише на самих заголовках – назвах історій та рубрик журналу, що їх зазвичай пишуть спеціальною мовою, обмеженою лексично й граматично, по-особливому оформленою стилістично, – можна проілюструвати значну частину підручника з теорії і практики перекладу, достатньо для прикладу зіставити хоча б деякі з назв:

Dig, dig, dig – Копачі [8, 21],
Seeing double – Де чия пара [8, 7],
The change – А за літом – осінь [9, 3].
Face to face – Близнюки [9, 34],
The mix-up – Не розминіться [11, 3],
Up and away – Лабіринт [1(8), 7],
Colouring fun – Весела розмальовка [1(8), 10],
Moonlit bouncing – Доскоч до зірок [1(8), 27],
Wear and bear – Носу нема зносу [1(8), 32].

Рубрика *«Winnie thoughts» – «Вінні думає»* [8, 22], яку згодом цілком слушно замінено на *«Вінні віршує»*, пропонує дітям маленькі віршики від Ведмедика, які вдало доповнюються ілюстрацією.

«Вірші для дітей, – зауважує К.Чуковський, – значно важче перекладати, ніж вірші для дорослих»[5]. Передусім це пояснюється надзвичайною чутливістю вуха маляти до фонетики кожного слова. Інтерпретуючи віршики від Вінні по-українськи, В.Радчук надає їм максимальної кількості свіжих, повнозвучних, динамічних рим (*бадьорі – надворі, сніжки – ніжки* [8, 21]; *взагалі – на землі* [11 (6), 31]). Адже слова, які служать римами в дитячих віршах, – це головні носії смислу. На них лежить найбільша вага семантики.

Порівняймо оригінал і перекладний віршик. Звукова подібність слів *yummy honey, tummy, funny* в оригіналі передається нагромадженням однакових звуків та чіткою, дзвінкою римою (ме-дочку – бочку) в перекладі:

***Yummy honey** in my **tummy**!*
*Isn't it **funny***
*How a bear loves **honey**?*

*От ку**мед**ні **ми**, ве**дмед**і,*
*Ласі **до** **мед**очку.*
*Як**би** **був** я трохи **бі**льший,*
*З'їв **би** цілу **б**очку!* [8, 22].

За таким же принципом пересотворені й інші віршики. У наступному прикладі звернімо увагу на дієслівні рими, характерні для дитячого віршування, на гру глухих, свистячих і шиплячих звуків, якими «шелестить» опале листя, доповнюючи осінню картину:

***Т**ихо-**т**ихесенько ли**ст**я **сп**адає,*
*Ляже на землю і далі мов**чит**ь.*
***Т**ільки до ві**т**ру воно промовляє,*
***Т**а як за**чепиш** – воно **ш**елес**тит**ь* [18, 31].

Римування в дошкільному віці – це природний етап мовного розвитку дитини. Діти схильні римувати слова взагалі, а надто ті, що належать до однієї категорії понять, таким чином систематизуючи їх за контрастом чи схожістю або іншими смисловими відношеннями. Чи не тому на сторінках українського «Вінні» подибуємо пари: *яйце – черевце* [23, 2], *літачок – вітрячок* [27, 3], *повсюди – нікуди* [11 (6), 31], *бурульки – (снігові) кульки* [8, 21]?

Важко не помітити в перекладах В.Радчука ще один аспект – виховний. Автор українського «Вінні» ненав'язливо научає дітлахів (та ніколи не збивається на дидактизм!), подаючи їм приклади ввічливості, розкриваючи секрети дружби, родинних стосунків. І то не грубо, а натяком. От, к приміру, порівняймо два фрагменти – оригінальний і перекладний. Дітям пропонується пограти у гру, метою якої є щоякнайшвидше дістатися до торта.

How to play: Roll the dice. Colour one of the white plates of the character whose number matches the number rolled on the dice. Keep rolling the dice until all the plates of one of the characters is coloured.

Як грати у цю гру. Кинь кубик так, щоб він покотився. Зафарбуй тарілочку того гравця, чий номер випав згори. Кидай кубик доти, доки замалюєш всі тарілочки котрогось із шести гравців. Він, отже, переміг.

Як ти гадаєш, він поділиться тортом із друзями? [8, 31]

Виділене жирним курсивом речення відсутнє в оригіналі, та чи можна відмовити перекладачеві в тямці?

А от ще приклад навчання дітей правильної поведінки через ситуацію, описану в тексті. Під час гри Манюня Ру забився, йому боляче. Перекладач, майстерно інтерпретуючи оригінал, вустами персонажа підказує, що треба робити: *«Ходімо до твоєї мами. **Мами завжди знають, чим зарадити біді.** А особливо, коли падаєш»* [19, 33]. І далі наголошує: «***Мамам завжди приємно**, коли діти переймають у них щось хороше»* [19, 33].

Передаючи по-українському пораду *«Не забувай доглядати квіти, що ростуть довкола. Дбай про рослини»*, автор перекладу в одне речення вирішує питання не лише естетичного, а й патріотичного виховання: *«Цим ти зробиш красивими свою країну і своє життя»* [26, 26]. Такий акцент важко пропустити в тексті.

Сторінки *«Природа»* чи не найважчі в журналі для перекладу. Тут діти дізнаються про екзотичних тварин і рідкісних птахів, мешканців морських глибин та дивовижних комах, а така інформація потребує прискіпливої уваги перекладача й енциклопедичного озброєння – маємо справу із термінологією та фактами. Не всім же відомо, що *«панд називають ще котячими ведмедями»* [19, 8], а *«в кожної жирафи свій візерунок на шкірі»* [11, 8].

Перекладаючи цікавинки з життя тварин, В.Радчук намагається якнайкраще пояснити дітям особливості поведінки звірів, способу їх пересування, харчування тощо. Тому текст перекладу ускладнюється з ініціативи перекладача другорядними членами, порівняльними конструкціями, дієприслівниковими зворотами:

They [*penguins*] *move over land* ***by bouncing*** *– Вони* [*пінгвіни*] *ходять* ***перевальцем, похитуючись з боку на бік*** [11, (6) 24].

*Ducklings' feathers develop really fast and they are able to fly within 5-8 weeks – Пір'я в каченят швидко росте і крихітки, **вилупившись із яєць**, через5-8 тижнів уже можуть літати* [10, (5) 8].

Іноді перекладач вважає за необхідне поглибити знання дітей, даючи, наприклад, другу назву порід тварин, розтлумачуючи деякі оніми тощо. Не всі ж діти знають, що Гімалаї – це гори, і то найвищі у світі, а в горах живуть гімалайські єноти, які дістали свою назву від назви цих гір. Тому текст перекладу зазнає змін в бік розширення:

*This is **a red panda**. They are much smaller than the giant panda and look more like a raccoon. They are good tree climbers and spend most of their lives in trees!*

*А це **рудий панда**, або **гімалайський єнот**. **Гімалаї – це найвищі гори у світі.** Рудий панда значно менший від свого родича – чорно-білого велетня. Він добре лазить по деревах і рідко спускається на землю* [8, 7].

Аналогічний приклад:

*«These penguins are called **Emperor penguins** - they are the largest type of all penguins».*

*«Цих **пінгвінів** називають **імператорськими**, або **королівськими**. Вони найбільші серед усіх порід пінгвінів»* [20, 8].

У наступному прикладі перекладач замінює інформацію про віслюків через відсутність аналогічних позначень в українській мові, та в контексті дитячого журналу така варіація є повноцінною завдяки її інформативності й цікавості:

*A male donkey is called **a jack** and a female donkey is called **a jennet** or **jenny**.*

«Віслюками називають упертих людей і дурнів. Іноді віслюка і справді ніяк не зрушиш з місця. Але віслюки чутливі до ласки хазяїна і по-своєму доволі тямущі» [10, (5) 24].

Впадає в очі, що перекладач і сам любить природу, і дітей того самого навчає, лагідно називаючи білочку *пухнастою гризулею* [10, 2], котенятко – *гарнісіньким* [22, 8], метеликів – *крилатими красунчиками* [27, 22], каченят – *гарненькими манюнями* [25, 29]. Наступний приклад наочно демонструє, як можна виховувати в дітей любов до природи без напучування й колективізаторських лозунгів на кшталт «Земля – наш общій дом».

There are over 50 breeds of rabbit. The one below is called a Lop-eared rabbit. His ears are very big, aren't they?

*Відомо понад 50 порід кроликів. Внизу такий кролик, якого називають капловухим. Ото вухань так вухань! **А який гарнюній, правда? Тобі хочеться такого погладити?*** [9 (4), 9]

Тут немає місця робити перекладачеві закиди щодо поодиноких недоглядів, які має пильнувати коректор, та про логічні й смислові прорахунки все ж скажу.

От прочитаймо перші рядки історії про надокучливе листя: *«Пожовкле листя почало спадати з дерев, і Кролик став непокоїтися тим, чи зійде на грядках весною під листяним покровом морква»* [17, 12]. Хоч хай які неймовірні історії відбуваються на сторінках журналу з друзями, та інформація про природу має бути реалістичною. Відомо, що морква – рослина однолітня, її висівають у ґрунт щовесни. А перед тим, як кинути насінину, прибирають торішнє листя, перекопують землю. Тому зійти «під листяним покровом» моркві все ж не випадає, бо дбайливий господар уже підготував ґрунт до сівби й прибрав листя (не знаю, може, в американських фермерів заведено по-іншому?)

Не погоджуюся також із називанням великоднього яйця – шоколадного розцяцькованого виробу – крашанкою. На малюнку і в тексті Вінні виробляє з шоколаду великодні яйця і разом із Слоником загортає їх у яскраві обгортки: *«Якраз у цю мить ... Вінні робив удома з шоколаду великодні крашанки»* [11, 13], *«Разом друзі наробили багато-багато смачних розцяцькованих крашанок»* [11, 14]. Крашанка – це не просто приКРАШене яйце, а передусім пофарбоване, бо є ще писанки, дряпанки, крапанки – теж приКРАШені великодні яйця, що дістали свою назву за способом нанесення на яйце візерунка. Хоча упорядкований Борисом Грінченком «Словник української мови» фіксує і нейтральне значення крашанки – «яйцо вообще»[6], гадаю, перекладач усе-таки помилився у виборі відповідника.

Не завжди В.Радчук уважний щодо заголовків історій. Зокрема, назва «Пікнік під сонцем» [8, 32] виявилася геть протилежною змістові, де друзі влаштували відпочинок під тентом, у затінку, це доводить і остання репліка Вінні: *«Мені дуже до душі такий **тінявий** пікнік сонячного дня»* [8, 33].

В історії про незвичайні рисунки Рох, визирнувши у вікно, *«помітив, що надворі падає свіжий сніг»* [17, 12]. Мабуть, поєднувати «свіжий сніг» із дієсловом теперішнього часу «падає» було не варто: який же сніг ще може падати – торішній? Перший сніг, білий, пухнастий, зрештою, сніг! Діти дуже чутливі до слова. Та й Кролик, зазвичай чемний і розважливий, в одному з чисел чомусь раптом заговорив вуличним жаргоном: *«У мене аж вуха в'януть»* [10 (5), 24].

Трапляються подекуди в тексті й некоректні назви. Так, на сторінці *«Знайди схожість»* дітям пропонується з'єднати лініями *«ті самі одноколірні ноти й акорди»* [20, 27]. На картинці ж ніяких акордів насправді немає – лише поодинокі та подвоєні ноти однієї тривалості. В оригінальному тексті їх теж немає (*«Link the **pairs of notes** with a line»*). Акорди – гармонійне поєднання двох і більше звуків – мають інший нотний запис, очевидно перекладач помилився в музичній термінології.

І, можливо, справедливим буде застерегти перекладача від надмірного захоплення уводити в текст велику кількість авторських неологізмів, асоціативних назв (чого тільки вартий *клишавий колодохід* (Вінні)!) або називати героїв казки різними іменами. Адже коли в одному абзаці

з'являється *Рох, рожевий кувіка* (він же), *Пацерийко* (третя іпостась Роха) [89-90, 14] – це нагадує дисоціативний розлад ідентичності, що виражається у множинному розщепленні особистості. Малюк губиться й не може пов'язати усі ці назви з одним персонажем, і сюжетна лінія переривається, оскільки мислення у старшому дошкільному віці конкретне і такого рівня асоціативності дитина ще не досягла. Тому в одній оповідці називати того ж самого персонажа, скажімо, *злою почварою, злим страховиськом, лютим чудиськом, голодним страшидлом, страшною потворою, страхачем-жахайлом* [93-94, 3-6] – це вже перебір, хоча добрі наміри автора перекладу, звичайно, легко вгадуються, про що було сказано вище. Гадаю, що саме повтори є основним кумулятивним прийомом композиції дитячих казок і у цьому нагромаджені полягає весь інтерес і зміст твору. Саме *внучка за бабку, бабка за діда, дід за ріпку* – а не *юна пані за літню жінку, згорблена баба за сивого чоловіка*…

Та все це дрібниці порівняно з тією великою і копіткою роботою перекладача й водночас педагога, в результаті якої Вінні та його друзі заговорили українською.

Діти – найкращі, найуважніші читачі, вони легко вловлюють фальш і штучність. Діти безпосередні і довірливі. Тож і писати для дітей треба так, щоб не втратити їхньої довіри, бути вимогливим і обережним до слова, працьовитим і невгамовним у творчому пошуку. Переклади В.Радчука саме такі – вони читаються легко, адже правдиві й доброзичливі, мудрі, бо щирі.

Підсумовуючи, ще раз наголошу – «Вінні та його друзі» в інтерпретації В.Радчука – одне з небагатьох перекладних видань, що заслуговує на знак якості – «Зроблено в Україні. З любов'ю до дітей». А це вселяє оптимізм і віру в майбутнє. Випещені-бо на таких текстах діти шануватимуть себе й свою мову – самодостатню у засобах вираження й перевираження. А мова, сказано, утверджується якраз у перекладах, без них мова просто згасає[7].

Примітки

[1]Улюблені чарівні казки / Пер. В. Середи. – К.: Перо, 2008. – С.1; 101: 11.

[2]Цит. За: Іван Рябій. Труднощі перекладу // Главред. – 12. 05. – 2009.

[3]Вінні та його друзі. – К.: Егмонт Україна.

[4]Тут і далі подаються ілюстрації з текстів журналу «Вінні та його друзі», де перша цифра – номер випуску, друга – цитована сторінка.

[5]Чуковский К.И. Высокое искусство. – М.: Советский писатель, 1968. – С. 268-269.

[6]Словарь української мови / Упор. Б.Грінченко. Т ІІ: З-Н / Репринтне видання. – К., 1908. – С. 301.

[7]Радчук В.Д. Забобон неперекладності//Актуальні проблеми філології та перекладознавства: Зб. наук. праць. Ч. ІІ: Вип. 3/ Ред. кол.: В.В. Левицький, Л.І. Бєлєхова та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – С. 155.

З М І С Т

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Ващук Н.А.	СПЕЦИФІКА КОНТРОЛЮ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……..	3
Гостєва Т.Л.	МЕТОДИЧНІ ТА ЗМІСТОВІ ПРОБЛЕМИ ЗАНЯТТЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ……	6
Дем'янова Ю.О.	ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ……	11
Кузнецов М.А., Шаповалова В.С.	СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИДИ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ……	14
Лаппо В.	ВИЗНАЧАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА……	23

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Євенко О.В.	РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (з досвіду роботи викладачів іноземних мов ЗПК)……	28
Неборачко О.В.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ……..	33
Шашкіна О.М.	КОМП'ЮТЕРНІ НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ……	37

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Клопота Є.А.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ…….	42
Клопота О.А.	ІДЕНТИФІКАЦІЯ З УСПІШНИМИ ПРЕДСТАВНИКАМИ СХОЖОГО ДОСВІДУ ЯК ЧИННИК ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……	48

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ

Скрипник Т.В.	РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО ОСІБ З ВАДАМИ ЗОРУ» Є.А. КЛОПОТИ……..	53
Дем'янова Ю.О.	ВИХОВАННЯ СЛОВОМ (про переклади В.Радчука дитячого журналу «Вінні та його друзі»)…….	54
Зміст		
Вимоги до оформлення статей		

В И М О Г И Д О О Ф О Р М Л Е Н Н Я С Т А Т Е Й

Загальні положення

Редакційна рада видання «Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти» у своїй роботі керується нормами законодавства України у сфері освіти, наукової діяльності та інтелектуальної власності.

Обов'язковими етапами роботи редакційної колегії з опрацювання статей перед публікацією є:

– перевірка на предмет дотримання вимог до редакційного оформлення згідно з державними стандартами України (ДСТУ 3008-95 "Документація. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення"; ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 "Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання"; ГОСТ 7.9-95 (ИСО 214-76) "Реферат и аннотация. Общие требования"; ДСТУ 3582-97"Скорочення слів в українській мові у бібліографічному описі. Загальні вимоги та правила");

– здійснення редколегією внутрішнього рецензування статей та організація зовнішнього (пп. 2.10, 2.11 Наказу МОН України від 17 жовтня 2012 року № 1111 "Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України");

– перевірка статей на плагіат (Статті 1, 5 Закону України "Про наукову і науково-технічну діяльність"; Стаття 50 Закону України "Про авторське право і суміжні права"; п. 16 "Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника").

Етапи підготовки до друку

1. Статті надсилаються на електронну адресу librarian.academy@gmail.com з позначкою «Нова стаття».

2. Статті магістрантів, аспірантів, здобувачів (осіб, які не мають наукового ступеня) обов'язково супроводжуються рецензією із зазначенням наукової новизни та актуальності публікації, підписаною доктором чи кандидатом наук (фахівцем за профілем). Підпис рецензента має бути засвідченим у кадровому підрозділі.

3. Стаття, у якій виявлено запозичення з матеріалів інших авторів без посилання на джерело, не повертається на доопрацювання та не публікується, а її автор може подати до редакційної ради інший матеріал.

У разі повторного виявлення запозичень редакція залишає за собою право не брати у подальшому до друку матеріали дцього автора.

5. Редакційна рада організовує внутрішнє (обов'язкове) та зовнішнє (за необхідності) рецензування статей. Редакція інформує автора про результат розгляду, надсилаючи йому електронною поштою висновок.

Якщо автор не згодний із зауваженнями рецензента, він має обґрунтувати це письмово. Редакційна рада залишає за собою право відхилити статтю, якщо автор безпідставно залишає без уваги побажання рецензента.

Структура статті

1. Індекс УДК.

2. Відомості про автора українською, російською та англійською мовами, що містять такі дані (без скорочень та абревіатур): прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням структурного підрозділу та назви установи за основним місцем роботи автора. 3. Контактна інформація: номер телефону, електронна пошта.

4. Назва статті українською, російською та англійською мовами.

5. Анотації та ключові слова:

а) анотація українською мовою містить "характеристику основної теми, проблеми, мети статті та її результати. Середній обсяг анотації – 500 друкованих знаків" (ГОСТ 7.9-95 (ИСО 214-76)).

Ключові слова подають у називному відмінку, друкують в рядок, через кому" (Пономаренко Л. А. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня. Методичні поради. – К., 2010).

6. Вимоги до основного тексту:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку" (Витяг з Постанови Президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1).

7. Список використаних джерел оформлюється згідно з вимогами ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 та ДСТУ 3582-97. Джерела наводяться мовою оригіналу в алфавітному порядку.

Технічне оформлення

1. Обсяг –12000 - 20000 друкованих знаків з пробілами.

2. Текстовий процесор Microsoft Word.

3. Шрифт Times New Roman (Times New Roman Cyrillic), 14 кегль.

4. Поля: не менше 2 см.

5. Полуторний міжрядковий інтервал.

6. Посилання: [8, 25], де 8 – порядковий номер джерела у списку, 25 – номер сторінки. Посилання на кілька джерел: [8, 25; 4, 67].

7. Ілюстрації подаються за крайньою необхідністю окремими файлами. Формат jpeg з роздільною здатністю не менше 300 dpi без стиснення.

8. Таблиці і формули виконуються згідно з вимогами ДСТУ 3008-95.

9. Примітки оформлюються як виноски. Засоби Microsoft Word не використовуються. Знак виноски виконують надстрочною арабською цифрою безпосередньо після того слова, числа, символу, речення, до якого дають пояснення. Примітки розміщуються після основного тексту перед списком використаних джерел.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ВИПУСК 1, 2014

Підписано до друку 01.12.2014. Формат 60х84 $^{1}/_{8}$. Папір офсетний № 1.
Друк офсетний. Друк. арк. 7, 55. Облік.-вид. арк. 7, 75. Наклад 100 прим.

Громадська організація «Всеукраїнський парламент працездатних інвалідів»
вул. Васильківська, 65, 03150, Київ, Україна