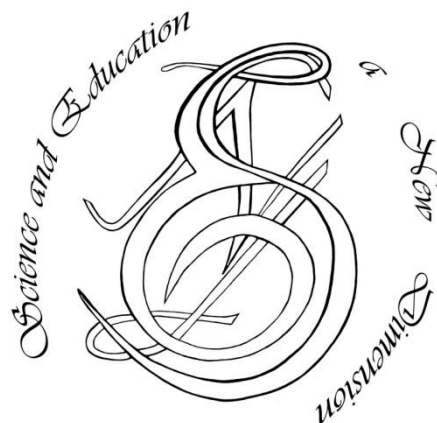


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



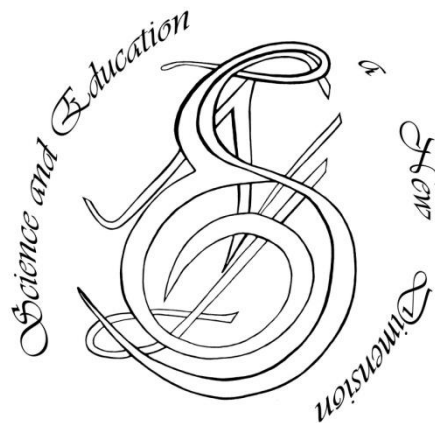
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(51), Issue 112, 2017

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Форми навчання молодших школярів перцепції <i>I. А. Барбашова.....</i>	7
Gifted education in Ukraine: history and modernity <i>M. A. Boichenko.....</i>	11
Ситуативні вправи на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ як один із засобів активізації пізнавальної діяльності студентів <i>Л. О. Голубнича.....</i>	15
The role of pedagogical strategies of effective communication in the process of teachers interaction with students <i>S. D. Isaieva.....</i>	19
Individualisation and Differentiation through Individual Work in Teaching Mathematical Disciplines in Higher Education <i>L. M. Karakasheva.....</i>	22
Культура мовлення як складова культури особистості <i>О. М. Хома, Т. В. Хома.....</i>	24
Зміст і структура підручників для навчання професійного іншомовного спілкування в технічних університетах США <i>Н. М. Кікіна.....</i>	28
Система підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками у поліетнічному середовищі <i>Т. В. Коваль.....</i>	31
Ігрові технології як засіб формування готовності студентів до міжкультурної комунікації <i>А. В. Козак.....</i>	35
Зміст та структура підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів <i>Н. М. Кушнарєва.....</i>	39
Organization of a distance listening comprehension course for future interpreters <i>О. Martynenko.....</i>	43
Щодо побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання <i>Г. В. Мухіна.....</i>	47
Галузеві стандарти та роботодавці як визначники вимог до змісту фахової компетентності перекладача <i>А. С. Ольховська.....</i>	51
Організаційно-педагогічні особливості становлення й розвитку єврейських професійних шкіл м. Чернігова в 20 - 30-х роках ХХ століття <i>Н. В. Сидоренко.....</i>	56
The formation of future teachers' professional competency <i>S. A. Skvortsova, Y. S. Gaevets, Y. S. Vtornikova.....</i>	60

PSYCHOLOGY.....	65
Етапи дослідження травматичних подій в психологічній науці <i>Г. О. Діденко.....</i>	65
Empiric research of self-affirmation of a child preschool age, based on his creative activity <i>V. S. Godoniuk.....</i>	69
The practical psychologist`s work with teenagers who have overcome the psycho-traumatic situations <i>L. N. Tsibuh.....</i>	73

PEDAGOGY

Форми навчання молодших школярів перцепції

І. А. Барбашова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Paper received 14.01.17; Accepted for publication 25.01.17.

Анотація. У статті схарактеризовано загальні форми навчання молодших школярів перцепції на рівні системи навчання, навчального заняття, навчальної діяльності. Розкрито сенсорно-розвиваючий потенціал уроків, позаурочних занять (домашніх завдань, навчальних екскурсій, предметних гуртків, консультацій), окремих видів навчально-перцептивної діяльності (фронтальної, групової, індивідуальної) в контексті формування у дітей процесів сприйняття різної модальності.

Ключові слова: молодші школярі, форми навчання, зорове сприймання, слухове сприймання, дотикове сприймання.

Постановка проблеми. Стратегічним завданням сучасної початкової освіти є забезпечення повноцінного оволодіння школярами усіма компонентами навчальної діяльності. Важливого значення у вирішенні цих завдань набуває формування в учнів перцептивних процесів, адже сенсорні враження складають незамінне джерело знань про навколишній світ і є умовою ефективного засвоєння матеріалу багатьох дисциплін школи I ступеня. Виходячи з постулату про вирішальне значення у розвитку сприймання цілеспрямованого навчання, актуальною стає проблема визначення форм його організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність, властивості та чинники, функціональні одиниці, зміст сенсорного розвитку дитячої особистості у молодшому шкільному віці розкрито в авторських публікаціях [1; 2], окремі аспекти дидактичного супроводу вдосконалення чуттєвої сфери учнів школи I ступеню висвітлено у працях Н. Бібік, М. Богдановича, М. Вашуленка, І. Веремійчика, О. Лобової, О. Онопрієнко, О. Прищепи, О. Ростовського, О. Савченко, С. Скворцової, В. Тименка та ін. Проте питання визначення ефективних форм навчання школярів перцепції потребує спеціального розгляду.

Мета статті полягає у виявленні сенсорно-розвивальних можливостей організаційних форм навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на філософське тлумачення форми та її розуміння в дидактиці та методиці як способу організації навчання, формою навчання молодших школярів перцепції будемо вважати зовнішні ознаки організації його процесу, що зумовлюють часовий режим, місце проведення, склад учнів, характер виявлення функцій учителя та школярів, порядок спілкування суб'єктів. Ми поділяємо підхід до характеристики форм навчання, запропонований Ю. Мальованим. Учений доводить доцільність їхнього диференціювання за рівнями стійких сутнісних властивостей процесу навчання, що виявляються через поняття "система навчання", "форма навчального заняття", "форма навчальної діяльності учнів" [4, с. 965].

Розглядаючи форми навчання перцепції на першому рівні аналізу, відзначимо, що вони цілком підпорядковані особливостям класно-урочної системи організації навчального процесу. Відтак, сенсорний

розвиток відбувається за умов поділу дитячого контингенту на класи, реалізації навчання у вигляді уроків, планування роботи класу згідно з навчальними планами, програмами, розкладом. Наведені ознаки відбивають загальний спосіб організації засвоєння змісту навчання перцепції та потребують конкретизації на другому рівні аналізу, що стосується навчальних занять як компонентів класно-урочної системи навчання. До них у нашому дослідженні віднесено урок і позаурочні форми – домашні завдання, навчальні екскурсії, предметні гуртки, консультації. Третій рівень аналізу форм навчання перцепції пов'язаний з організацією пізнавальної діяльності учнів на тому чи іншому занятті. Відповідно до способу суб'єктної взаємодії навчально-перцептивну діяльність доцільно здійснювати у вигляді фронтальної, групової та індивідуальної роботи.

Орієнтуючись на розглянуті загальнодидактичні положення, охарактеризуємо далі особливості застосування певних навчальних занять і способів пізнавальної діяльності зазначеного контингенту дітей у контексті вдосконалення окремих видів сприймання.

Провідною формою організації *зорового кольорового і просторового сенсорного розвитку* є уроки, цілком присвячені ознайомленню учнів із відповідними якостями предметів. Це уроки з образотворчого мистецтва, математики, письма. За дидактичною метою віднесемо їх до таких типів: засвоєння нових знань про колір, форму, величину та розміщення предметів; формування кольорових і просторових зорових сенсорних умінь; застосування набутих знань і вмінь у різних видах навчально-пізнавальної діяльності; узагальнення та систематизації знань із кольорота формоутворення; комбіновані, які водночас вирішують низку навчально-перцептивних завдань.

Кожному типу уроку відповідає певна структура. У контексті реалізації завдань зорового сенсорного розвитку побудуємо узагальнений структурний алгоритм, який передбачає умовне виокремлення елементів уроку: 1) підготовчий – актуалізація опорних знань про еталони кольору і форми, досвіду дітей із обстеження предметів оточення; мотивація чуттєвої діяльності; 2) основний (на прикладі уроку математики) – робота з демонстраційним матеріалом, обстеження предметів інтер'єру; практичні вправи й ігрові завдання з паличками, паперовими смужками, кубиками, трубками, на орієнтування у просторі; робота з

підручником – аналіз ілюстративних зображень, вправи на розрізнення зовнішніх ознак об'єктів сприймання; робота в зошитах з друкованою основою – зафарбовування, побудова, вимірювання геометричних фігур, поділ їх на частини; 3) підсумковий – аналіз отриманих результатів, бесіда за вивченим матеріалом.

Певної уваги в організації розвитку зорової перцепції варто приділити позаурочним формам навчання. Так, домашні завдання дозволять організувати самостійні спостереження об'єктів дійсності, виготовлення творів у художніх техніках малювання, ліплення, аплікації тощо, розв'язання задач геометричного змісту (обведення, креслення та вимірювання фігур, знаходження периметра та ін.). Під час екскурсій (у природу, до музеїв, картинних галерей, художніх виставок, майстерень художників і скульпторів, місць художніх промислів) учні зможуть безпосередньо сприймати все розмаїття барв і форм у природному оточенні та творах мистецтва. Результати повільного огляду об'єктів сприймання складуть основу для засвоєння теплої та холодної кольорової гами, узагальненої форми предметів, багатьох просторових відношень між ними. Гурткові заняття із живопису, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва, художнього конструювання та моделювання сприятимуть формуванню досвіду творчого перетворення кольорових і просторових ознак спостережуваних предметів і явищ.

У площині певних навчальних занять є всі підстави реалізувати діяльність школярів зі сприймання кольорових і просторових властивостей предметів у взаємодоповнюваності фронтальної, групової та індивідуальної роботи. Прикладом застосування фронтальної форми зорового обстеження дійсності може бути створення різноманітних колективних художніх композицій, які вимагають порівняння багатьох об'єктів за кольором, формою, розміром, положенням у просторі. Групову і парну роботу раціональніше застосовувати під час вирішення практичних завдань, у процесі ігрової діяльності. Зразком організації індивідуальної роботи вважаємо виконання пізнавальних завдань за картками – на відтворення кольору, форми, розміщення геометричних фігур, об'єктів дійсності.

Основною формою *слухового фонематичного сенсорного розвитку* розглядаємо урок. Природно, що уроки, змістове наповнення яких переважно ґрунтуються на звуковому матеріалі, є поширеними на етапі опанування першокласниками грамоти, оскільки саме звук стає основною виучуваною мовною одиницею в добукарний період; у букварний період до звука ще додається буква, проте ознайомлення з нею здійснюється в напрямі “від звука до букви” [3, с. 35]. Класифікацію уроків з удосконалення фонематичних сенсорних процесів утворюють такі типи: засвоєння нових знань про немовні та мовні звуки, групи мовних звуків, нормативні вимоги щодо їх вимовлення; формування вмій обстежувати звуки, розрізняти їх за акустичними й артикуляційними ознаками; застосування фонетичних знань, умій і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності; узагальнення та систематизації знань із фонетики; комбіновані.

Складною виявляється проблема структурування уроку, спрямованого на формування в учнів фонематичних чуттєвих процесів, адже, крім суто сенсорно-розвивальних завдань, ця структура має визначатися лінгвістичними особливостями, комунікативними можливостями, провідною навчальною метою, місцем кожного уроку в системі тих, що відведені програмою для опрацювання відповідної теми чи розділу. Щодо ресурсів розвитку фонематичного слуху школярів, провідними елементами уроків мови та літературного читання визнаємо звукові спостереження, узагальнення істотних ознак виучуваних понять, закріплення фонетичних знань і вмій, вправління у практичному застосуванні набутих знань.

Навчально-перцептивну діяльність на уроці доцільно здійснювати в узгодженні фронтальної, групової та індивідуальної роботи. Фронтальну діяльність можна застосовувати з метою первинного ознайомлення з фонетичним матеріалом, оскільки така робота дозволить відразу донести інформацію до значної кількості учнів. Це слухання зразків мовлення, наданих безпосередньо вчителем, окремими школярами, різноманітними аудіовізуальними засобами навчання; хорове декламування віршів і скоромовок; виконання аналітико-синтетичних операцій із мовними звуками, складання графічних моделей слів, читання відповідних текстів і правил у підручниках. Групова робота буде ефективнішою на етапі закріплення фонематичних уявлень, наприклад, шляхом організації завдань ігрового характеру – групове змагання в доборі слів із заданим звуком, складання слів зі звуків, комбінаторні перетворення лексем тощо. Індивідуальній роботі віддаємо перевагу в організації звукових спостережень, коли діти аналізують діяльність власних мовленнєвих органів, у процесі вдосконалення звукомови, виконання різноманітних дій із сигнальними фішками та картками, а також на етапі систематизації та узагальнення знань (до того ж, індивідуальна діяльність з опрацювання звукових аналітико-синтетичних операцій переважає в домашній роботі, яку ми розглядаємо як головну позаурочну форму навчання фонематичного сприймання).

Аналізуючи форми реалізації *слухового музичного сенсорного розвитку*, констатуємо, що визначальне місце серед них посідають уроки музики, адже майже всі вони спрямовані на вдосконалення певних музично-перцептивних процесів. Утім найбільшою мірою цьому сприятимуть уроки, безпосередньо присвячені ознайомленню школярів із шумовими та музичними звуками (низькими і високими, довгими і короткими, гучними і тихими), вокальною й інструментальною музикою, звучанням окремих груп музичних інструментів. Типологію уроків охарактеризуємо відповідно до тематичної побудови навчальної програми і включимо до неї уроки введення в тему, поглиблення теми, узагальнення теми, підсумковий урок чверті, заключний урок-концерт [6, с. 458]. Найбільш інформативною в сенсорному плані є тема, пов'язана з опануванням учнями художньо-образної мови музичного мистецтва і музичного звука як її одиниці. За провідною дидактичною метою такі уроки логічно віднести до комбінованого типу, оскільки на уроці може паралельно здійснюватися засвоєння нових відомостей про

одну ознаку звуків, формування вмінь розрізняти іншу їхню властивість, систематизація знань про третю музичну якість, до того ж – у різних видах музичної діяльності (слухання та сприймання музики, її виконання чи творення).

Ураховуючи рекомендації учених-методистів, найголовнішими елементами структури уроків, що забезпечують становлення уявлень про звуки музики, оберемо такі: 1) музичне вітання, розспівування й інтонування, повторення та закріплення вивчених пісень (музичне вітання вводить в атмосферу музики; із цього ж починається розспівка, яка доповнюється вокальними вправами і закінчується повторенням вивчених пісень); 2) розвиток відчуття ритму, музична грамота і сольфеджування, розучування та виконання пісень (розучування пісні продовжує спів, але спочатку потрібно провести ритмічну розминку, яка допоможе ритмічно сприймати пісні, а також вивчення нотної грамоти, що закріплюється вокальними вправами); 3) слухання музики й аналіз прослуханих творів; 4) закріплення вивченого матеріалу. Подана послідовність етапів не є єдиною можливою, розглядаємо її як таку, що може змінюватися залежно від завдань і змісту конкретного уроку. Як зазначає О. Ростовський, уроки музики в початкових класах зазвичай будуються за “мозаїчним принципом” [5, с. 463]. Разом із тим, уважаємо слушним нагадування вченого про ретельний підхід до планування уроку, оскільки від перетворення його на калейдоскоп різних видів завдань діти стомлюються не менше, ніж від будь-якої однієї дії протягом тривалого часу.

До позаурочних форм навчання музичного слухового сприймання віднесемо екскурсії до музично-драматичних і лялькових театрів, філармоній і концертних залів, домашні завдання, які пов’язуємо зі слуханням музичних творів різних жанрів, виконанням інструментальних і вокальних творів, музикознавчою і композиційною діяльністю учнів, а також гуртки – інструментальний, хоровий, різних ансамблів, сольного співу, – діяльність яких сприяє розширенню і поглибленню теоретичних знань про чуттєві властивості звуків музики, закріпленню репродуктивних і збагаченню творчих музично-сенсорних умінь і навичок.

Перцептивну діяльність у ході проведення різних навчальних занять плануємо реалізовувати у фронтальній, груповій, індивідуальній формі. Питому вагу має посідати фронтальна діяльність, а саме колективний спів, колективне музикування і слухання музики, які створюють сприятливі передумови для здійснення взаємовпливу суб’єктів навчально-перцептивної взаємодії. Групова та парна робота є ефективною у співах із ритмічним супроводом (наприклад, одна група дітей співає, друга – створює темброво-ритмічний супровід, третя – виконує танцювальні рухи тощо), виконанні діалогових вокальних завдань (між учителем і школярем, між двома групами учнів або двома учнями), ритмічному вправлянні канонам, ігровій діяльності. Індивідуальну роботу варто застосовувати для організації чуттєвих дій за сигнальними картками з ритмічними та мелодійними малюнками, у підготовці до сольного вокального й інструментального музикування.

Найсприятливішими для організації *дотикового фізико-механічного сенсорного розвитку* визнаємо уроки трудового навчання, образотворчого мистецтва та природознавства. Значну їхню частину складають уроки трудового навчання, присвячені формуванню ручних технік обробки різноманітних матеріалів. Особливість цих уроків полягає в їхньому спіральноконцентричному проведенні впродовж усього періоду навчання у початкових класах, що створює умови для здійснення систематичних і послідовних дидактичних впливів на дотикові чуттєві процеси молодших школярів. Головне розвивальне навантаження проєктують, принаймні, три структурні елементи характеризованих уроків: 1) засвоєння нових знань про види (асортимент) і властивості матеріалів; 2) практична робота з їхньої обробки під час виготовлення певних виробів; 3) поточний інструктаж щодо застосування специфічних прийомів обстеження сировини. Наслідки таких видів діяльності вбачаємо в розширенні досвіду учнів розрізняти на дотик якості паперу та картону, пластиліну, тканин і ниток, дроту, природних і штучних матеріалів (сухих квітів і листя, плодів, кори, гілок, моху, насіння, крупи, камінців; пінопласту, пластику, поролону та ін.) на підґрунті опанування операцій рвання, згинання і складання паперу, скочування, розкочування, розплющування, витягування, відривання, притискання пластиліну, тертя, розтягування, зминання, зволоження тканин, висмикування з них ниток, випрямлення і скручування м’якого дроту, його намотування на циліндричну основу, нанизування бісеру, сортування природних і штучних матеріалів тощо.

Особливе значення для збагачення фізико-механічного дотикового сприймання учнів відводимо позаурочним формам навчання, а саме домашнім завданням, націленим на закріплення інформації про відповідні властивості речей за текстами підручників і навчальних посібників, майстрування із різноманітних матеріалів, самостійне виконання нескладних дослідів – розбивання льодяних бурульок або кульок, ударяючи по них яким-небудь предметом, торкання до посудин із нагрітою водою, водою кімнатної температури або принесеної з холоду тощо; екскурсіям і цільовим прогулянкам, які проводяться з метою спостереження за об’єктами живої та неживої природи, заготовки природного матеріалу, збору зразків корисних копалин, рослин, плодів, насіння для наступного складання колекцій і гербаріїв, ознайомлення з технологіями обробки деревини, металу, тканини в ремісничих майстернях і на підприємствах; роботі на пришкольній земельній ділянці з висівання квіткових і овочевих культур, пересаджування та поливання рослин, збору дозрілого насіння, його сортування в паперові пакетики, сірникові коробочки, мішечки із тканини тощо.

Розглянуті форми навчання фізико-механічної перцепції синхронно сприятимуть розвитку *дотикового просторового сенсорного розвитку*, адже, досліджуючи твердість, температуру, вологість, характер поверхні й інші властивості об’єктів, діти водночас відчувають їхню форму, розмір, розміщення на площині чи у просторі. Найефективнішими в аспекті формування умінь розрізняти означені якості на дотик вва-

жаємо практичні роботи – елементи уроків трудового навчання, образотворчого мистецтва, математики – зі створення аплікацій і орнаментів, об'ємних фігур способом ліплення і паперопластики, конструювання нерухомих і рухомих моделей (будинків, меблів, предметів одягу, м'яких іграшок, транспортних засобів тощо), порівняння геометричних фігур за формою, розміром, взаємним розміщенням.

Обидва види дотикового сприймання потребують різних форм здійснення навчально-перцептивної діяльності учнів під час проведення занять, як-от: фронтальної – підготовка колективних композицій із виготовлених виробів, декоративних панно, сюжетних колажів на задану тему, аплікацій до свят; групової (парної) – ознайомлення з колекціями паперу, тканин, мінералів, сортування насіння для годування птахів узимку, макетування технічних об'єктів із геометричних фігур, підготовка обладнання для дидактичних ігор “Математичне лото”, “Математичне доміно”, “Танграм”, організація ігрової діяльності за цим обладнанням; індивідуальної – самостійні досліди щодо визначення на дотик фізико-механічних властивостей предметів оточення, добір матеріалів, потрібних для роботи на уроках трудового навчання й образотворчого мистецтва, моделювання з деталей конструктора, виконання ігрових дій за типом “Чарівний мішечок”.

Окремо слід підкреслити розвивальний потенціал такої позаурочної форми навчання, як консультація. Зміст, мета і завдання консультацій варіюються залежно від модальності процесів сприймання, типу труднощів, які відчуває учень у розрізненні різноманітних зовнішніх ознак об'єктів дійсності. Сутність консультацій убачаємо в наданні школярам порад з метою індивідуального чи групового коригування або поглиблення їхнього сенсорного досвіду. Зазвичай вони мають епізодичний характер, проводяться в разі необхідності; при цьому спільну діяльність учнів і вчителя організовують у таких варіантах: перший – школярі ставлять запитання, педагог сам або разом з іншими учнями дає на них відповіді; другий – учитель заздалегідь визначає коло запитань, які викликають у дітей типові ускладнення, ставить їх перед учнями, допомагає знайти на них оптимальні відповіді.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що початкова освіта має значний організаційний потенціал, проте він потребує вдосконалення стосовно найповнішого врахування психолого-педагогічних закономірностей формування в дітей сенсорних процесів. Перспективи подальшого розгляду вбачаємо в аналізі навчально-перцептивного завдання як первинної процесуальної одиниці навчання молодших школярів перцепції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбашова І. А. Конструювання змісту навчання молодших школярів перцепції / І. А. Барбашова // Педагогіка та психологія. – Х. : Смуґаста типографія, 2016. – Вип. 52. – С. 38–47. – doi: 105281/zenodo.47903
2. Барбашова І. А. Сенсорне вміння як одиниця перцептивного розвитку учнів початкової школи / І. А. Барбашова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С. 16–24.
3. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 класі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2012. – 224 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

REFERENCES

1. Barbashova I. A. The construction content of learning primary school children's perception / I. A. Barbashova // Pedagogics and Psychology. – Kharkiv : Smugasta typografija, 2016. – Is. 52. – P. 38–47. – doi: 105281/zenodo.47903
2. Barbashova I. A. Sensory habit as a unit of perceptual development of primary school pupils / I. A. Barbashova // Proceedings of Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical Sciences). – Berdiansk : BDP, 2011. – № 2. – P. 16–24.
3. Vashulenko M. S. Literacy training for first class / M. S. Vashulenko. – Kyi'v : Osvita, 2012. – 224 p.
4. Encyclopedia of education / Pedagogical Sciences Academy of Ukraine; editor in chief V. G. Kremen. – Kyi'v : Jurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
5. Rostovs'kyj O. Ja. The theory and methods of music education / O. Ja. Rostovs'kyj. – Ternopil' : Navchal'na knyga – Bogdan, 2011. – 640 p.

Forms of teaching primary school children perception

Barbashova I. A.

Abstract. Article's author determined the overall form of training younger pupils at the level of perception studies, training sessions, educational activities. Exposed sensory and developmental potential lessons, extracurricular lessons (homework, study excursions, subject groups, counseling), certain types of teaching and perceptual activities (frontal, group, individual) in the context of children perception processes of different modalities.

Keywords: pupils of elementary school, learning, visual perception, auditory perception, tactile perception.

Формы обучения младших школьников перцепции

Барбашова И. А.

Аннотация. В статье охарактеризованы общие формы обучения младших школьников перцепции на уровне системы обучения, учебного занятия, учебной деятельности. Раскрыт сенсорно-развивающий потенциал уроков, внеурочных занятий (домашних заданий, учебных экскурсий, предметных кружков, консультаций), отдельных видов учебно-перцептивной деятельности (фронтальной, групповой, индивидуальной) в контексте формирования у детей процессов восприятия разной модальности.

Ключевые слова: младшие школьники, формы обучения, зрительное восприятие, слуховое восприятие, осязательное восприятие.

Gifted education in Ukraine: history and modernity

M. A. Boichenko

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko
Corresponding author. E-mail: marinaver18@yandex.ua

Paper received 16.01.17; Accepted for publication 25.01.17.

Abstract. The article highlights the peculiarities of gifted education development in Ukraine during the second half of the XX – the beginning of the XXI century. Traditionally, pedagogical support for gifted children and youth was differentiated according to the types of giftedness. Secondary schools provided pedagogical support for intellectually and academically gifted in regular classes and extracurricular activities. The most common form of pedagogical support was optional special courses of different types and duration, Olympiads and competitions. In modern Ukraine special educational services for gifted students are carried out in specialized schools, gymnasiums, lyceums, collegiums, as well as at different types of education institutions and associations. Important role in gifted children support at present stage plays Minor Academy of Sciences of Ukraine.

Keywords: *giftedness, gifted child, gifted education, history of gifted education, Ukraine*

Introduction. Gifted education development nowadays is one of the priorities of Ukrainian national educational policy, which is declared in Laws of Ukraine "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine" "On Education", "On Higher Education", "On Pre-School Education", "On General Secondary Education", "On Out-of-School Education" and other legal acts. Educational theorists and politicians prove the necessity of introducing innovative forms and methods of pedagogical support of gifted children and youth on the basis of foreign experience. Recognizing the need for such innovations we want to emphasize that our country has its own unique traditions of gifted education which should be studied by the new generation of researchers and combined creatively with positive conceptual ideas of foreign experience.

Analysis of relevant research. Different aspects of gifted education in Ukraine and abroad have become the issue of special interest of such native researchers as V. Alfimov, O. Antonova, I. Babenko, O. Bevz, O. Bocharova, A. Chichiuk, L. Chukhno, M. Drobotenko, M. Halchenko, Yu. Hotsuliak, M. Kabanets, I. Kholod, Ya. Kulchytska, M. Milenina, A. Sahalakova, A. Sbruieva, M. Sbruiev, V. Stryzhalkovska, P. Tadeiev, N. Telychko, V. Volyk and others.

The aim of the article is to highlight the peculiarities of gifted education development in Ukraine during the second half of the XX – the beginning of the XXI century.

Materials and methods. In the article the following methods are used: general research methods – analysis, synthesis, comparison, classification and generalization, which are necessary for studying the works of native scientists, official and normative documents; terminological analysis which helped reveal the essence of investigated pedagogical phenomena by detection and clarification of values, fundamental concepts; historical and chronological, which enabled to explore in a historical perspective the theoretical and practical approaches to the provision of pedagogical support of gifted children and youth in Ukraine.

Results and their discussion. Traditionally, pedagogical support for gifted children and youth was differentiated according to the types of giftedness. Secondary schools provided pedagogical support for intellectually and academically gifted in regular classes and extracurricular activities. At the same time musically, artistically or bodily-kinesthetically gifted children and youth of school age

had to attend out-of-school education institutions in order to reveal their potential and develop their talents.

In the second half of the XX century in Ukraine as one of the republics of Soviet Union gained popularity optional courses in school subjects which helped intellectually and academically gifted students to develop their potential. Optional courses were first introduced in the educational process of secondary schools in 1967/1968 academic year in accordance with the regulations of the Central Committee of the CPSU and Council of Ministers of USSR, Central Committee of the CP of Ukrainian SSR and the Council of Ministers of Ukrainian SSR about the measures for further improvement of the secondary school work with the aim of deepening general knowledge and developing all-round interests and abilities of the students of 7–10 grades.

It should be noted that in accordance with the instruction letter of The Ministry of education of Ukrainian SSR "On the organization of optional courses of students of the 7–10 grades of secondary schools in Ukrainian SSR in 1967/68 academic year", optional courses could be conducted on programmes of two types: 1) additional learning materials for systematic courses, which were studied in parallel with training in basic curriculum; 2) special courses, which expanded and supplemented by systematic courses of basic disciplines, subjects of aesthetic direction, labor and polytechnic workshops [1].

Special courses were introduced in such subjects as: Ukrainian language (7–8 grades); Russian language (7–8 grades); Russian literature (7–8 grades; 8–10 grades); Mathematics (7 and 10 grade); History (9–10 grades); Geography (8th grade); Biology (8th grade); Physics and Chemistry (8–10 grades); Drawing (7–8 grades). These special courses were designed to deepen students' knowledge of basic disciplines and form skills to apply the acquired knowledge on practice. Ministry of education of Ukrainian SSR published programs of special courses in such subjects: History and Social studies, Ukrainian literature, Russian literature, Foreign languages, Mathematics, Physics, Drawing, Chemistry, Biology, Geography, Art, Physical culture and sports, Employment training. It was recommended to study special optional courses after learning of the relevant sections of the core curriculum program. Along with one-year special courses it was allowed to implement courses in separate topics and problems of scientific or applied nature, which could be of different duration [1].

In addition to special optional courses, traditional forms of pedagogical support of gifted school children in the second half of the XX century in Ukraine were Olympiads and competitions. At that time Olympiads were considered one of the most effective forms of public control over the results of the educational activities of the school, which revealed not only knowledge, but also cognitive interests of the students, stimulated teachers' work in the development of these interests [6].

Since the early 90-ies of the XX century, after Ukraine had gained its independence, special educational services for gifted students have been carried out in specialized schools, gymnasiums, lyceums, collegiums, as well as at different types of education institutions and associations.

Agreeing with O. Bocharova's statement we should emphasize that creation of gymnasiums and lyceums at higher education institutions had become the innovation of that period. According to the author, the first such institution was the Lyceum at Donetsk national university which was the first Ukrainian-language Lyceum in Eastern Ukraine [2]. In this context we'd like to note that in 1999–2007 at Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko also functioned multidisciplinary Lyceum for gifted students.

In addition to these types of education institutions for preparing the most gifted children to study at higher education institutions were also established general educational specialized sanatorium boarding institutions in all regions of Ukraine. In the context of our study, taking into account the centralized nature of education management, which does not imply significant differences in the functioning of state education institutions, we consider it expedient to dwell on the activities of CESRC "Sumy regional gymnasium-boarding school for talented and gifted children", created in 2005. The main task of CESRC "Sumy regional gymnasium-boarding school for talented and gifted children" is search, selection, support and assistance in developing abilities of each child, especially from rural areas. On 01.09.2015 12 profile 8–11 grades enrolled 256 students from 18 cities and districts of the region in the following areas: physical-mathematical, chemical-biological, historical, and Ukrainian philology [5]. Intellectually and academically gifted students have the opportunity to study in depth the disciplines which are the subject of their interest. In addition, gymnasium provides educational work taking into consideration permanent stay of children in the institution and which is based on pedagogical support. The students of gymnasium have creative achievements in various art areas; annually win regional and national literary, vocal and choreographic competitions. The institution provides the opportunity for its students to become the members of such societies, as: "Young historian of the region", literary studio, "Fundamentals of journalism". The school has its own media – experimental edition "KEBETA", one of the best student publications in Ukraine that is a multiple winner of regional, national and international competitions of school media. A wide range of group work allows the learners to choose the direction of development, which is more in line with creative abilities, inclinations and capabilities of gifted students [5].

At present stage regulatory support of gifted and talented students is carried out in the frames of Presidential

programs. Thus, the most active work with gifted school children and youth has been started with the adoption of the presidential decree "On additional measures for state support of gifted youth" and "About the program of work with talented youth for 2001–2005". It was aimed at creation of favorable conditions for the creative potential development, the search of support and stimulation of the intellectually and creatively gifted children and youth, self-creative personality in modern society [7]. The program of work with talented youth, carried out during 2001–2005, can be divided into three parts: 1) scientific and methodological support, 2) identification and training of talented youth; 3) social protection of this category.

In 2006 the Ministry of education and science of Ukraine developed the Concept of the "State target program of work with gifted youth for 2006–2010", aimed at ensuring the formation of the intellectual potential of the nation through creation of optimal conditions for identifying gifted youth and providing support in the development of their creative potential, self-actualization and constant self-perfection [9]. The purpose of this Program was education of citizen in the spirit of patriotism and democratic values, creation of conditions for the provision of systemic support for the gifted youth, its creative, intellectual, spiritual, and physical development. In management of the process of identifying and developing abilities, talents and effective functioning of the system of work with gifted children and youth the key place belonged to the regional level, which focused resources and opportunities to further improving of government activities in this direction.

The Law "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine" is aimed at creating favorable conditions for active development of children's talents, their intellectual and physical abilities. It is emphasized that this law guarantees gifted children and youth possibilities for intellectual, cultural, spiritual, social and economic development in the country. According to the Law the gifted child is a "child under the age of 16, who is the winner of the city, regional, national or international Olympiads, contests or competitions, and has an official written confirmation of such victory. Also a child can be considered gifted if he is awarded a gold medal for excellent achievements during his/her study in general secondary school; a child who took part in at least three all-Ukrainian or international Olympiads, contests or competitions, and has an official confirmation of such participation [3].

After the signing of the presidential Decree "On urgent measures concerning the functioning and development of education in Ukraine" which included the development and approval of a programme of work with gifted youth for 2006–2010, aimed at creation of favorable conditions for identification, support and encouragement of intellectually and creatively gifted children and young people, self-realization of creative personality in modern society, had increased state attention to education of gifted youth in out-of-school education institutions [8].

Increased attention on the side of educational politicians to out-of-school education indicates the legislative and regulatory acts adopted in our country over the last decade. The main one, which defines the state policy in the field of out-of-school education, is the Law of Ukraine

"On out-of-school education" [4]. The adoption of this law significantly changed the role and place of out-of-school education in the structure of general education in Ukraine, caused changes in the system of extracurricular activities and out-of-school upbringing, and transformed them into a new quality – out-of-school education.

A crucial role in the further development of out-of-school education in Ukraine played the adoption of a number of state documents and the Decree of the President of Ukraine, in which attention was drawn to the problems of the education of gifted and talented children and youth, particularly in such institutions of non-formal education, as public creative association Minor Academy of Sciences of Ukraine. Today, Minor Academy of Sciences of Ukraine includes 27 regional offices (according to the number of regional centers). They include 40 types of scientific sections as the parts of six academic departments: physic-mathematical, technical-technological, computer technology and programming, historical-geographical, artistic-philological, chemical-biological. More than 300 schools of different types of regional and city subordination have become coordinating and methodological centers of MAS activities.

At regional offices of MAS are established and function scientific societies – voluntary associations of students who are interested in in-depth study of some disciplines and scientific-research work. Such societies can arise and function in remote areas, e.g. rural, mountain. Scientific student societies (SSS) are, in fact, the primary cells of regional MASs, in which function groups, sections, laboratories, experimental sites, clubs on the scien-

tific interests and the like. SSS can also be created on the basis of several education institutions of different types and at different departments of universities, libraries, laboratories and the like.

The work of MAS is a holistic, mutually coordinated and progressive pedagogical process, covering such areas of work with students as: diagnostic, informational, cultural-educational, upbringing, and socializing. The most spread in the Academy of forms of the educational process organization are: group and individual lessons with students, lectures, interactive lessons with the use of IT technologies, conferences, seminars, colloquiums, laboratory works, workshops, winter sessions, summer schools, research expeditions, trips, competitions, quizzes, presentations, competitions-protections of research works.

The conclusions. Thus, the results of the analysis of the native research works and state regulatory documents showed that gifted education in Ukraine at the studied period received special attention from the government. Independent Ukraine inherited forms and methods of pedagogical support of gifted children and youth that were used in the Soviet Union, changed only their ideological background. Though most of these forms and methods are still relevant and effective, there is an urgent need to implement modern technologies in Ukrainian gifted education. Taking into account this fact the prospects for further research can be identifying positive conceptual ideas of gifted education experience of the developed English-speaking countries and the ways of their implementation in Ukraine.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балацінова А. Д. Роль факультативних занять у педагогічній підтримці обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл України (друга половина ХХ століття) // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2015. Вип. 49. С. 255-266.
2. Бочарова О. А. Особливості педагогічної підтримки обдарованих учнів в Україні // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія. 2011. Вип. 10. С. 6-11.
3. Закон України "Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні" [Електронний ресурс]. 1 січня 2005. Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
4. Закон України «Про позашкільну освіту» // Освіта України. Нормативно-правові документи. К.: Міленіум, 2001. С. 229-250.
5. КЗСОП «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sogi-school.com.ua/informaciya/17-storya-gmnazyi.html>.
6. Левин А. А. Массовые олимпиады и конкурсы как средство воспитания познавательных интересов // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 56-60.
7. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки: Указ президента України від 8 лютого 2001 р. № 78/2001 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=78%2F2001>
8. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 04 липня 2005 № 1013/2005 // Уряд. кур'єр. 2005. 7 липня. № 123. С. 11.
9. Про схвалення Концепції Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 квітня 2006 р. № 202 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=202-2006-%F0>.

REFERENCES

1. Balatsynova, A. Role of Extracurricular Activities in the Pedagogical Support for the Gifted Students of the Ukrainian Public Schools (Second Half of the 20th Century) // Collection of research works "Pedagogy and Psychology". Kharkiv, 2015. Vol. 49. P. 255-266.
2. Bocharova, O. A. Peculiarities of pedagogical support of gifted pupils in Ukraine // Research works of Donetsk national technical university. Pedagogy, psychology and sociology. 2011. Vol. 10. P. 6-11.
3. Law of Ukraine "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine". – [Electronic resource]. – January 1, 2005. – Mode of access : <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
4. The law of Ukraine "On out-of-school education" // Education of Ukraine. Legal documents. K.: Millennium, 2001. P. 229-250.
5. CESRC "Sumy regional gymnasium-boarding school for talented and gifted children". – Mode of access : <http://sogi-school.com.ua/informaciya/17-storya-gmnazyi.html>.
6. Levin, A. A. Mass Olympiads and competitions as a means of cognitive interests' training // Soviet pedagogy. 1965. № 3. P. 56-60.

7. Programme of work with gifted youth, 2001-2005: the decree of the President of Ukraine dated 8 Feb. 2001, No. 78/2001 [Electronic resource]. Mode of access: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=78%2F2001>
8. On urgent measures on ensuring of functioning and development of education in Ukraine: the decree of the President of Ukraine from 04 Jul. 2005 № 1013/2005 // Government Courier. 2005. 7 Jul. No. 123. P.11.
9. On approval of the Concept of the State program of work with gifted youth for 2006-2010: the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 12 Apr. 2006 No. 202 [Electronic resource]. Mode of access : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=202-2006-%F0>.

Образование одарённых в Украине: история и современность

Бойченко М. А.

Аннотация. В статье освещены особенности развития образования одарённых в Украине во второй половине XX – начале XXI века. Традиционно, педагогическая поддержка одарённых детей и молодежи была дифференцирована в соответствии с видами одарённости. Средние школы обеспечивали педагогическую поддержку интеллектуально и академически одарённых учеников в обычных классах и внеурочной деятельности. Наиболее распространенными формами педагогической поддержки стали факультативные спецкурсы различных видов и продолжительности, олимпиады и конкурсы. В современной Украине специальные образовательные услуги для одаренных школах предоставляются в специализированных школах, гимназиях, лицеях, коллегиях, а также в различных типах учебных заведений и организаций. Важную роль на современном этапе играет поддержка одаренных детей в рамках Малой Академии наук Украины.

Ключевые слова: одарённость, одарённый ребенок, образование одарённых, история образования одарённых, Украина.

Ситуативні вправи на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ як один із засобів активізації пізнавальної діяльності студентів

Л. О. Голубнича

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: golubnschaya72@mail.ru

Paper received 17.12.16; Accepted for publication 28.12.16.

Анотація. У статті розглядається проблема активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови за допомогою ситуативних вправ. Схарактеризовано структуру та визначено вимоги для застосування ситуативних вправ з метою активізації пізнавальної діяльності студентів немовних ВНЗ на заняттях з іноземної мови. Представлено приклади використання ситуативних вправ на заняттях зі студентами нелінгвістичних спеціальностей для навчання комунікативних навичок та підготовчої (передмовленневої) діяльності.

Ключові слова: ситуативні вправи, активізація пізнавальної діяльності, студент, нелінгвістичний ВНЗ, навчання іноземним мовам.

Вступ. В умовах компетентнісного підходу до навчання студентів із метою активізації їхньої пізнавальної діяльності на заняттях з іноземної мови методисти та педагоги-практики значну увагу приділяють використанню ситуативних вправ. У викладачів іноземної мови не виникає сумнівів щодо важливості їх застосування, адже такі вправи не тільки стимулюють усне мовлення, сприяють розширенню іншомовного лексичного запасу, збільшують вживання певних граматичних структур, а й розвивають цілком конкретні, зрозумілі студентам компетенції, мотивують їх до вивчення мови, активізують пізнавальну діяльність студентів, а також дозволяють судити про правильність мовних дій суб'єктів навчання. У методиці навчання іноземній мові ситуацію розуміють як комплекс певних обставин, пов'язаних зі змістом усного мовлення. Ситуативні вправи дають можливість зв'язувати мовні реакції студентів із конкретними життєвими обставинами.

Короткий огляд публікацій за темою дозволяє стверджувати, що в останні роки проблема ситуативного підходу до навчання різних аспектів іншомовного мовлення розробляється багатьма науковцями (В. Артьомов, А. Грейсер, Р. Міньяр-Белоручев, Л. Семенець, А. Терехова та ін.) та методистами (Л. Дяченко, І. Овчаренко, Т. Плоцька та ін.). Однак науковці й методисти здебільшого концентрують свою увагу на середній школі, не торкаючись особливостей викладання іноземної мови для студентів при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах. Отже, недостатньо розробленим залишається питання застосування ситуативних вправ на заняттях з іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах як одного з методів активізації пізнавальної діяльності студентів.

Мета. З'ясувати специфіку ситуативних вправ й особливостей їх застосування на заняттях з іноземної мови зі студентами немовних ВНЗ з метою активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Результати та їх обговорення. Відомо, що принцип ситуативності у навчанні іноземним мовам виник на основі розмежування понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність, а також розуміння того, що мовлення й мовленнєва діяльність обумовлені ситуацією. Значну роль у формуванні зазначеного методичного феномена відіграло, з одного боку, усвідомлення важливості практичної спрямованості навчання інозем-

ним мовам, а з іншого, – ефективність його застосування для активізації пізнавальної діяльності студентів.

У ході дослідження було проаналізовано значну кількість визначень поняття «ситуація». На наш погляд, найбільш чітку та всебічну дефініцію запропонував Д. Ізаренков, котрий розумів навчальну ситуацію як «сукупність умов (обставин) в акті діяльності будь-якої особи, одна частина якої, що містить у собі протиріччя, висуває проблему – завдання дії, а інша частина обумовлює необхідність (доцільність) і забезпечує можливість вирішення завдання за допомогою співрозмовника, звернення до якого з цією метою і служить мовленнєвою дією, що формується всією сукупністю обставин в цілому» [2, с. 14]. Відтак, для створення ефективної навчальної ситуації потрібно задовольняти двом групам умов: перша має викликати об'єктивну необхідність діяти, так як мусить містити протиріччя, вирішенню якого слугує друга група умов, що забезпечує виконання цієї діяльності.

Отже, з одного боку, наявність проблеми у навчальній ситуації є необхідною умовою створення такої ситуації на занятті з іноземної мови, а з іншого боку, – активізує пізнавальну діяльність студентів. Погоджуємося з К. Лелюшкіною, що «проблемна ситуація – це мовленнєва вправа, експозиція якої містить деяке екстралінгвістичне особистісно-значуще завдання, аналізуючи яке суб'єкти навчання дають творче мовленнєве рішення сприйнятої проблеми» [3, с. 104]. Науковці та методисти-практики майже одногласно стверджують, що для того, щоб студент був у змозі вирішити проблему, що постала перед ним, він повинен мати пізнавальну потребу, яка виникає в тому випадку, коли навчальна ситуація є адекватною до реальної ситуації спілкування. Окрім того, студент має добре розуміти умови ситуації та своє завдання в ній, володіти певними можливостями як мовними, так і інтелектуальними. Якщо перелічені умови задовольняються, студент буде здатним адекватно реагувати на навчальну ситуацію, що призводить до активізації його пізнавальної діяльності.

Аналіз наукової та методичної літератури дозволив встановити методичні вимоги, що висуваються до створення навчальної ситуації, а саме: з'ясування екстралінгвістичної мети навчального завдання; опис умов, достатніх для досягнення даної мети; наявність в цих умовах конфлікту [3, с. 104].

Для застосування ситуативних вправ на заняттях з іноземної мови важливо зазначити, що такі вправи завжди складаються із трьох основних компонентів: завдання, опису ситуації й мовленнєвої реакції. Їх основою є мікротекст, у якому стисло описано модель комунікації.

Ситуативні вправи на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах є найпоширенішим видом навчання, адже вони є не лише комунікативно спрямованими (розвивають певні комунікативні компетентності), але й слугують для навчання монологічному та діалогічному мовленню, для засвоєння граматики та лексики, значно підвищують пізнавальну діяльність студентів.

Так, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів немовних ВНЗ під час навчання *монологічному* мовленню на заняттях з іноземної мови застосовують такі різновиди навчально-мовленнєвих ситуацій, як ті, що потрібно доповнити, проблемні, уявні.

Сутність першого різновиду ситуацій-вправ полягає у доповненні, завершенні наведеної ситуації. Наприклад (для студентів-юристів):

Situation: Tom is my group mate. We used to see him being very happy and positive. At the present he has changed greatly. Tom looks terrified. His parents hired a bodyguard for him. I think...

Student: I think somebody threatens him or his parents. Maybe some of his parents has changed the job and now is afraid of something. Anyway it is very unpleasant to realize that you are not safe. Nowadays many reach and influential people are afraid of kidnapping so they provide themselves and their relatives with special guard. It is better to prevent a crime.

Сенс ситуації-вправи проблемного характеру полягає в аналізі представленої проблеми, пошуках шляхів її вирішення та детальному описі цих шляхів. Наприклад (для студентів-будівельників):

Situation: Max is working on the construction of the house. He performs the finishing work. Now he has to put the parquet, but adhesive for parquet wasn't brought. If Max will have to stand he will not receive the salary on which he relied.

Task: Describe what Max must do.

Student: I think Max should refer to the foreman and explain the situation to him. But it would be better if Max orders the necessary materials in advance. He must always understand what materials will be needed for the next day or week. In the meantime, the adhesive for wood flooring is not brought, Max should be preparing for laying parquet, to save time.

Уявні ситуації-вправи у більшій мірі пов'язані з фантазуванням студентів, адже вони мають уявити час і місце події, можливих осіб, що брали в ній участь, певні деталі ситуації, яка наводиться викладачем стисло. Наприклад (для студентів, що навчаються туристичному бізнесу):

Imagine: You are a tourist agent. A young couple came to your office. They want to travel to some warm country in winter for beach holiday. This will be their first traveling abroad. What will you propose?

Guide words: more/less expensive, high humidity/dry climate, windy, ocean tides, long flight, all inclusive/full board/half board/bed and breakfast.

Відомо, що ситуативність є характерною рисою діалогічного спілкування. Вона складає основу й визна-

чає логіку цієї форми спілкування. Тому ситуативні вправи активно застосовуються викладачами іноземних мов для навчання *діалогічному* мовленню, успішність якого багато в чому залежить від заданої ситуації та розуміння студентами свого мовленнєвого завдання. Зазначимо, що в даному випадку розповсюдженим методом навчання студентів немовних ВНЗ є рольові ігри. Вони наближують студентів до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності й таким чином активізують їх пізнавальну активність і роботу на занятті з іноземної мови. Різновиди таких вправ майже не відрізняються від представлених вище. Наведемо приклади декількох ситуативних вправ, а саме рольових ігор, які можна використовувати для навчання діалогічному мовленню студентів-лікарів.

Ситуація-вправа, яка потребує доповнення:

Situation: A patient came to the cabinet of a therapist. This is his first visit to this doctor. The doctor isn't even familiar with this person. The patient is middle-aged woman who looks tired. The doctor hears that she's got a cough. The therapist is speaking to the patient. (Therapist: Good day! What has...?/ Patient: Good day, doctor! I.../ Therapist: What...?/ Patient: I feel.../ Therapist: Do you...?/ Patient: I have.../ Therapist: What about...?/ Patient: Oh, it.../ Therapist: How long have you...?/ Patient: I suppose.../ Therapist: Well, I will prescribe you.../ Patient: ...)

Task: complete the conversation.

Ситуація-вправа (рольова гра) проблемного характеру ускладнює завдання для студентів, адже їм потрібно знайти вирішення складної проблеми. Наприклад, у тій же ситуації лікар – пацієнт лікар підозрює, що пацієнт має дуже великі проблеми з легенями. Лікар має призначити додаткові обстеження, але це потрібно зробити так, щоб, з одного боку, не налякати пацієнта, а з іншого, – щоб він зрозумів, що обстеження не можна ігнорувати.

Науковці [3] встановили, що рівень проблемності ситуативних вправ спрямованих на навчання мовленню може бути різним: від нульового до високого. Але будь-яке завдання проблемного характеру, навіть невисокого рівня проблемності буде активізувати пізнавальну діяльність студентів. Так, нульовому рівню проблемності властиві чіткий опис проблеми, завдання та надання допоміжних мовних засобів у вигляді мовних кліше, зразків та ін., необхідних для розв'язання проблеми. Такі вправи сприяють систематизації знань студентів, переводу пасивної лексичного запасу в активний, стимулює розвиток мовленнєвих навичок.

Низький рівень проблемності відрізняється від нульового тим, що викладач не вказує на мовні засоби, що допоможуть у вирішенні завдання. Але студентам надаються візуальні опори для побудови логічного й аргументованого висловлювання.

Середній рівень проблемності характеризується лише необхідним описом ситуації та недвозначним зазначенням проблеми. Студенти мають самостійно визначити задум свого висловлювання й винайти шляхи вирішення проблеми.

Високому рівню проблемності притаманні самостійне виявлення студентами, формулювання ними проблеми та її розв'язання.

Погоджуємося з К. Лелюшкіною, яка стверджує, що специфіка навчання діалогічному мовленню «по-

лягає в створенні таких умов, які забезпечують керування вирішенням проблемних ситуацій, стимулюють діалогічні висловлювання від коротких до розгорнутих» [3, с. 104].

Зазначимо, що під час навчання іноземним мовам студентів немовних ВНЗ викладачі використовують не лише мовленнєві ситуативні вправи, тобто спрямовані на формування мовленнєвих навичок, але й частіше (на відміну від викладачів мовних ВНЗ) підготовчі (передмовленнєві), тобто такі, що формують різні мовні аспекти, як то лексичний та граматичний.

Так, серед опрацьованих робіт науковців, присвячених вивченню використання ситуативних вправ при навчанні *лексичні*, нас зацікавили праці З. Пономарьової [5] та О. Бібіна [1]. Методична концепція, запропонована З. Пономарьовою, полягає в тому, що спочатку варто навчити правилам вибору синоніма, а потім його використанню в мовленні. Інших поглядів на навчання лексичному значенню приримується О. Бібін. Семантика іншомовного слова, на його думку, розкривається поступово, у процесі мовної практики. В результаті виконання «семантизаційних вправ» (вони ж вправи з первинного закріплення лексичного значення) у студентів має скластися достатньо чітке уявлення про семантику введеного слова, його форми та сполучуваність, а також виробляються первинні навички його вживання. Повне осмислення значення відбувається пізніше, у результаті спроби студентів самостійно сформулювати відповідне поняття.

Ми вважаємо, що вказані концепції навчання лексичному значенню недостатньо правильно відображають процес оволодіння семантикою іншомовного слова. На наш погляд, для формування іншомовного значення («поняття» за О. Бібіним) важливо, аби введено слово співвідносилось не лише і не стільки з контекстом, скільки з екстралінгвістичною дійсністю. Остання має членуватися в мові у відповідності із семантичними нормами мови, що вивчається. Саме оволодіння таким способом членування екстралінгвістичної дійсності, яке можливе тільки у мові, призводить до оволодіння семантикою іншомовного слова.

Цей підхід до навчання лексичному значенню підштовхує нас до використання в якості засобу семантизації іншомовного слова тлумачення типових ситуацій його вживання. Опис ситуації вживання слова з використанням засобів зовнішньої та внутрішньої наочності, з виділенням тих її рис, що характерні для семантики даного слова – така суть цього прийому. Але семантизація не вичерпує проблеми засвоєння значення. Специфічні ознаки дій, предметів, якостей і значення, що виділені у процесі семантизації та представляють семантичні компоненти, мають бути закріплені у мовних вправах. Здійсненню цього завдання сприяє використання ситуативних вправ. Зміст їх становить опис фрагментів дійсності, представлених у вигляді окремих ситуацій. Під час їх виконання увага студентів має бути спрямована на ті компоненти ситуації, які, як правило, не знаходять спеціального відображення у лексичному оформленні фрази на рідній мові, але які відіграють вирішальну роль для вибору того чи іншого іншомовного слова. Сенс ситуативних вправ при навчанні лексиці полягає у тому, щоб напрацювати стійкий зв'язок між іншомовним словом та компонентом ситуації, який визначає його

вживання. Для цього дані компоненти (ознаки дії, предмета і т.п.) мають бути по можливості представлені наочно, що досягається тим, що для створення ситуації використовуються видимі чи знайомі студентам навколишні предмети, ілюстрації, схеми і т.п., а також обставини їх життя, майбутньої професії.

Наведемо приклади декількох ситуативних вправ, які можна використовувати для закріплення студентами-поварами семантики дієслів *fry*, *roast* під час вивчення теми «Смажені страви»: 1. Назвати початкову форму дієслів, які варто вжити у таких реченнях, пов'язаних із приготуванням різних смажених страв, як: «Його улюблена страва – смажена картопля із салом». «Курча смажене в духовій шафі більш корисне, ніж курча смажене на пательні». 2. Перекласти речення, пов'язані з приготуванням смажених страв для банкету: Мі маємо запекти курча по-пекінські. Його не смажать на пательні. 3. Скласти речення з дієсловами *fry*, *roast* (відповідно до звичайних меню представлених у ресторанах та кафе міста). 4. Скласти словосполучення, використовуючи перелік слів, до яких варто вжити дієслово *fry*, а не *roast* (відповідно до звичайних меню представлених у ресторанах та кафе міста). 5. Перекласти речення, в яких описується зміст опрацьованої студентами спеціальної літератури із вживанням у необхідних випадках дієслів *fry* та *roast*.

Окрім названих вище вправ, можна, наприклад, запропонувати коментування дій, відповіді на запитання відносно різноманітних життєвих обставин, їх опис тощо.

Використання ситуативних вправ для формування *граматичних* навичок сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, комунікативній спрямованості заняття; мотивації студентів розвивати навички на різноманітному лексичному матеріалі та в різних навчальних ситуаціях; активізації певних граматичних структур, не акцентуючи увагу на граматиці, адже ситуація містить численні завдання.

Найбільш ефективними ситуативними вправами, що формують граматичні навички, методисти вважають трансформаційні та підстановочні вправи, які при необхідності можуть мати опору на наочність.

У залежності від етапу формування граматичної навички на заняттях зі студентами нелінгвістичних вишів із метою активізації їхньої пізнавальної діяльності використовують різні види ситуативних вправ. Так, на етапі презентації граматичного матеріалу можна запропонувати студентам такі вправи: 1) Порівняйте використання Active Voice та Passive Voice у запропонованих ситуаціях і визначте головну відмінність між ними; 2) порівняйте ситуації та визначте спільне та відмінне в застосуванні Active Voice та Passive Voice (особливості застосування Passive Voice); 3) визначте ситуації (з наведених), у яких можна застосовувати Passive Voice; 4) змініть ситуацію таким чином, щоб було використано Passive Voice.

На етапі формування граматичної навички увага приділяється точному відтворенню граматичної структури в типових мовленнєвих ситуаціях і розвиток її гнучкості у різних умовах спілкування. З цією метою методисти пропонують використовуватися імітаційні, підстановочні, трансформаційні та вправи ігрового характеру [4].

Наприклад: імітаційні (1. підтвердіть або спростіть ствердження; 2. упевніть присутніх, що хтось помиляється тощо), підстановочні (1. складіть речення за зразком; 2. складіть діалог за зразком тощо), трансформаційні (1. з'ясуйте в свідка, як (коли, за яких обставин, де тощо) він став свідком злочину; 2. висловіть сумнів з приводу відповіді підозрюваного на допиті тощо), ігрові вправи (1. вгадайте юридичний термін (надаються ознаки); 2. розкажіть, що ви почули, не вказуючи, що трапилося (який злочин було вчинено) тощо).

На етапі вдосконалення граматичних навичок, коли відбувається перехід від навичок до вмінь, від студентів вимагається вживання граматичного явища, що вивчається, у відповідних мовленнєвих умовах без сторонньої допомоги.

Щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів-юристів на цьому етапі можуть бути застосовані такі вправи: 1) прокоментуйте дії прокурора (рішення суду тощо) у певній справі; 2) прослухайте заключне слово підсудного та поясніть його вчинок (визначте вирок суду); 3) запропонуйте логічне завершення ситуації; 4) висловіть свою думку з приводу тощо.

Безумовно, перелік ситуативних вправ не обмежується переліченими. Їх вибір залежить від характеру граматичних явищ, що вивчаються, тематичного наповнення, рівня підготовки студентів.

Таким чином, аналіз специфіки ситуативних вправ й вивчення особливостей їх застосування як одного з

методів комунікативного навчання іноземній мові студентів-юристів дозволили дійти такого **висновку**: по-перше, для активізації пізнавальної діяльності студентів при застосуванні ситуацій-вправ на заняттях з іноземної мови викладач має дотримуватися певних методичних вимог (наявність екстралінгвістичної мети завдання, опис умов, існування проблеми); по-друге, ситуативні вправи складаються із завдання, опису ситуації й мовленнєвої реакції студентів; по-третє, ситуативні вправи широко застосовуються на заняттях з іноземної мови зі студентами нелінгвістичних спеціальностей; по-четверте, такі вправи надають заняттям комунікативного характеру; по-п'яте, вони сприяють як навчання студентів мовленнєвої діяльності (монологічного та діалогічного мовлення), так і формуванню перед мовленнєвих навичок (лексичних і граматичних); по-шосте, на заняттях зі студентами немовних ВНЗ використовують різні види ситуацій-вправ (ті, що потрібно доповнити, проблемні, уявні – для навчання мовленнєвої діяльності; імітаційні, підстановочні, трансформаційні та вправи ігрового характеру тощо – для формування лексичних і граматичних навичок).

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення інших методів активізації пізнавальної діяльності студентів нелінгвістичної спеціальності на заняттях з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бибин О. А. Введение лексики как первоначальный этап формирования навыков словоупотребления: автореф. дис... канд. фил. наук, Ленинград, 1974, 18 с.
2. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи, Москва, 1981, 94 с.
3. Лелюшкина К. С. Принцип ситуативности в обучении иноязычному личностно-ориентированному общению //

- Вестник Томского государственного педагогического университета, 2004, № 5 (42), С. 103 – 105.
4. Плоцкая Т. А. Ситуативная грамматика на уроках иностранного языка [Электронный ресурс], Режим доступа : <https://open-lesson.net/2153/>.
5. Пономарева З. Ф. Обучение лексической синонимии на III курсе языкового вуза: автореф. дис... канд. фил. наук, Москва, 1972, 20 с.

REFERENCES

1. Bibin O. Introduction of Vocabulary as the Initial Stage of Forming the Word Usage Skills: Doctor of Philosophy Dissertation Thesis, Leningrad, 1974, 18 p.
2. Izarenkov D. Dialogue Speech Training, Moscow, 1981, 94 p.
3. Lelyushkina K. Case Principal in Teaching Person Oriented Communication // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2004, Issue 5 (42), pp. 103 – 105.

4. Plotskaya T. Case Grammar at Foreign Languages Lessons [Digital resource], Access mode: <https://open-lesson.net/2153/>.
5. Ponomaryova Z. Lexical Synonymy Training at the III Course of Language Higher Educational Institution: Doctor of Philosophy Dissertation Thesis, Moscow, 1972, 20 p.

Using Case Studies at Foreign Language Classes in Nonlinguistic Higher Educational Institutions for the Purpose to Intensify Students' Cognitive Activity

L. Holubnycha

Abstract. The article deals with the problem of intensification of students' cognitive activity at foreign language lessons where situational exercises are used. The author determined the structure and set the requirements for the use of situational exercises to enhance learning of students of non-language universities at foreign language lessons. The paper presents examples of situational exercises in the classroom with students of non-linguistic specialties for teaching communication skills and activities which prepare students for speaking.

Keywords: case studies, intensification of cognitive activity, student, non-linguistic universities, teaching foreign languages.

Ситуативные упражнения на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузов как одно из средств активизации познавательной деятельности студентов

Л. А. Голубничая

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку с помощью ситуативных упражнений. Охарактеризована структура и определены требования для применения ситуативных упражнений с целью активизации познавательной деятельности студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Представлены примеры использования ситуативных упражнений на занятиях со студентами нелингвистических специальностей для обучения коммуникативным навыкам и подготовительной (предразговорной) деятельности.

Ключевые слова: ситуативные упражнения, активизация познавательной деятельности, студент, нелингвистический вуз, обучение иностранным языкам.

The role of pedagogical strategies of effective communication in the process of teachers interaction with students

S. D. Isaieva

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: lana.isv@mail.ru

Paper received 22.01.17; Accepted for publication 30.01.17.

Abstract. The importance of effective pedagogical interaction between teachers and students is underlined in the article. A number of theoretical generalizations of research results of home and foreign scientists in the field of pedagogical communication is provided. A great attention is paid to the importance of scientific heritage of the American scientist Thomas Gordon in the development of new ways of successful pedagogical interaction and communication. The role of proposed by Thomas Gordon pedagogical strategies of effective communication during the teachers' interaction with students is studied.

Keywords: *Thomas Gordon, pedagogical strategies, teacher, students, communication, interaction.*

Introduction. Communication is an integral part of human relationships. Its efficiency depends on how much people want to communicate, accept and understand each other. In everyday life a successful solution of conflicts often depends on the tactics of talk and communication culture. Tactics of conversation is an art which should be taught. The sooner people understand the need for the ability to communicate effectively and begin to work on the development of such a skill, the more experience they will receive for life and sooner begin to implement their skills in practice. Effective communication skills also help in the professional sphere. The man who owns his speech, knows the tactics of talking and effectively solves the conflicts will be indispensable employee in any organization [3, p.88].

Current approaches to solve existing problems of education in Ukraine also put forward new requirements for teachers training, whose professional activity is determined by their professional, personal and communication skills. Thanks to the continuous search for ways of improving the educational process, the researches of both home and foreign scientists become more and more important.

Short review of the publications on the subject. The importance of effective pedagogical communication, through which the positive interaction between teachers and students takes place, is underlined in the works of such famous Ukrainian scientists as G. Ball, V. Haluzyak, I. Zyazyun, V. Kan-Kalyk, O. Leontiev, M. Leshchenko, S. Maksymenko, N. Nychkalo, L. Orban, S. Sysoieva, N. Chepeleva and others. Their researches substantiate the understanding of pedagogical communication as an essential, deep characteristics of pedagogical process, a type of professional communication, through which the social and psychological interaction between teachers and students occurs [1,2,4,5]. Among foreign scientists a great attention is attracted to J. Dewey, G. Retter, C. Rogers, B. Sliverski, R. Tanner, J. Holt, D. Hornby and others [6,7,8,9]. To their mind, the content of pedagogical interaction means the knowledge of each student's personality, implementation of educational influence, creation of optimal conditions for development of learning motivation, etc.

Unfortunately, the scientific heritage of American scientist Thomas Gordon, who spent a lot of time searching for effective ways of successful pedagogical interaction, and proposed a number of strategies for

effective communication, has been out of scientists' sight for a long time.

According to the analysis of psychological and pedagogical literature, the problem of effective pedagogical communication and cooperation has not yet found a final solution. So, **the purpose of the article** is to consider the pedagogical strategies of effective communication proposed by Thomas Gordon, and determine their role in the process of pedagogical interaction between teachers and students.

Presenting main material. According to Thomas Gordon's beliefs, the communicative competence of teachers is formed due to their ability to realize the democratic principles of communication with students in practice. Therefore, every teacher must learn to speak properly with students, master the skills of active and passive listening; develop an ability to resolve conflicts constructively; examine special ways to increase the productive time of pedagogical interaction to enhance students' creative development and training [6, p.4-5].

Thomas Gordon emphasized that teachers' practical mastering techniques of professional psychologists would create effective learning environment where students prosper, and teachers feel satisfaction from their work [6, p.58]. The scientist stressed that there are negative and positive factors which stimulate the emergence of teachers' intentions to improve their communicative competence.

The negative factors include the lack of joy and pleasure, expression of students' hostility to the teacher. The main cause of the emergence of negative incentives for improving the teachers' communicative competence is the lack of their skills to establish constructive relationships with students [6, p.3-5].

To Thomas Gordon's point of view, the positive factors of motivating teachers to improve their communicative competences include teachers' awareness of feasibility to master the skills, through which it is possible to create constructive relationships with students. Such basic skills are simple enough, though, like any others, they require to be studied and practiced. Another positive motivational factor is the teachers' comprehension that teaching any subject can be turned into an interesting and exciting learning process, if the teacher knows how to build relationships with students so that students respect the work of the teacher, and the teacher respects the work of students.

So, the positive factors of motivating teachers include awareness of the concept that the acquirement of communicative competence will increase the effectiveness of educational activities, create conditions for originitive self-realization, stimulate the emergence of pleasure and joy feelings because of professional activity, improve personal self-esteem [6, p.5].

To Thomas Gordon's mind, the effective alternative to obstacles on the way of establishing positive relationships between teachers and students is a series of the pedagogical strategies: 1) the language of acceptance strategy (acknowledgment + passive listening); 2) the active listening strategy; 3) the communicative statements strategy (I-messages, You-messages); 4) the no-lose conflict resolution strategy; 5) the modification of classroom environment strategy.

It is necessary to emphasize that the strategies of pedagogical communication coordinate the content and variety of educational activities, and outline ways of transmission, processing and exchange of educational information. All the strategies of effective communication between teachers and students are characterized by specific features of their application in the educational process.

The language of acceptance strategy is based on the following principles: 1) always perceive the other person as it is; 2) in the process of communication to formulate and share ideas which promote constructive dialogue; 3) master the techniques of therapeutic conversation and provide advices to solve the students' problems. As Thomas Gordon underlined, teachers' acceptance of students has a positive impact on them, facilitates effective communication and allows students to open up and share their feelings and problems [6, p.54-59].

To possess the skill of therapeutic conversation is very important as it is one of the main methods to provide pedagogical assistance in the process of personality-oriented communication in which the personal characteristics and challenges are clarified, the style of symmetrical relations is established and maintained, the necessary assistance is provided in accordance with the needs, issues and nature of training activities. The main task of the teacher is to help students to look at the problems and difficulties in their life from different points of view, demonstrate and discuss the aspects of relationships which are the sources of difficulties, and are not understood or controlled. As a result of therapeutic conversations, students feel better, talk about themselves, express more clearly their feelings, find a sense of self-worth and self-esteem, and their fears of life problems disappear [6, p.57-59].

Thomas Gordon's studies show that the listening skill is of great importance for the educational process. Nature gives each teacher the ability to hear. Teachers do it every day. But what they think they hear is often not what students try to convey them. Thomas Gordon offered teachers to master the active listening strategy with the help of which it is easy to check the accuracy of their perception and make sure that they hear exactly what students want to tell them to convince the students that teachers hear them and understand correctly [6, p.59-60].

The application of active listening strategy is particularly useful when teachers have to set the sincere

and open relationships with students. Active listening contributes to various discussions and helps the addicted and dependent students feel more confident due to the growth of their independence, self-confidence and self-support [6, p.91-124].

Taking into consideration the importance of the communicative statements to impact on students, Thomas Gordon offered to apply the communicative statements strategy (I-messages, You-messages), thanks to which the verbal information in the form of short messages is transmitted from teachers to students and vice versa. "I-messages" are used with the intention to express one's own feelings, emotions, thoughts, not obliging the listener to feel guilty for their occurrence. "I-messages" are opposed to "You-messages" which focus attention on interlocutor's personality and behavior [6, p.137-138].

According to Thomas Gordon, the constructive and efficient communicative statements strategy includes the following elements: understanding the difference between "I-messages" and "You-messages"; understanding "You-messages" fallibility; understanding "I-messages" efficiency; understanding the causes of the emergence of internal negative emotions; demonstration of different behavioral styles; understanding the possible consequences of the "I-messages" or "You-messages" use [6, p.138-155].

Thomas Gordon also believed that teachers can prevent unacceptable behavior of students using the modification of classroom environment strategy. According to his point of view, most classrooms are designed, constructed and equipped so that students do not become motivated to participate in the educational process. The atmosphere in the classroom often dissipates the attention of students and causes the behavior which is unacceptable for the teacher and impedes students' studies [6, p.156].

Thomas Gordon offered several ways to change the situation in the classroom in order to avoid and prevent unacceptable behavior of students. The scientist drew attention to the shortcomings of the typical interior, insufficient illumination and ventilation, acoustics problems, temperature control, exceeded number of people present [6, p.157-158]. To improve the atmosphere of communication in the classroom Thomas Gordon also suggested eight possible variants for classroom environment modification: enrichment, impoverishment, limitation, expansion, reorganization, simplification, systematization, perspective long-range planning of classroom environment [6, p.160-168].

The no-lose conflict resolution strategy is considered to be the practical answer to the question how teachers should do so that there are no losers in the pedagogical interaction between teachers and students. It should be noted that this strategy has evident advantages over the authoritarian and liberal communication methods which assume the presence of the winner and the loser. According to the no-lose conflict resolution strategy the best solution to the problem is provided by cooperation, not competition. Teachers must master this strategy for the successful resolution of conflicts with students, no matter how complicated these conflicts are [6, p.218-219].

Thomas Gordon distinguished the main advantages of the use of no-lose conflict resolution strategy in educational establishments: 1) the lack of affronts; 2) the inten-

sification of the motivation for effectuation of the decision; 3) the unique decision-making due to its cooperative development with the involvement of both sides; 4) the absence of necessity in conviction; 5) the absence of consequences from the use of power because it is not applied; 6) the development of confidential relationships between teachers and students; 7) the emergence of opportunities to reveal the real problem; 8) the emergence of the students' opportunity to become socially mature and more responsible [6, p.242 -249].

Conclusions and prospects for further scientific research. Thus, the pedagogical strategies of effective communication are interrelated and complement each other. A characteristic feature of the teacher training system for effective pedagogical interaction is its practical focus on the development of teachers' communicative skills and competences through interactive training that creates the conditions for all participants' self-revelation and self-improvement in the field of pedagogical cooperation. Development of communicative competence is possible during interactive lectures, analysis and modeling the situations of pedagogical interaction. The use of visual aids reveals the features of pedagogical cooperation, contribute to generalization and systematization of educational information [6].

Modeling various situations, business- and role-games, take dominant place because with its help it is possible to make sure in deep understanding, accuracy of reception and reproduction of communicative strategies. For example, in the "Teacher Effectiveness Training" book Thomas Gordon offered 117 scenarios of modeling pedagogical interaction through which he organized business- and role-playing, and analyzed the possible ways to resolve conflicts.

Effectiveness of Thomas Gordon's teacher training system is tested and proven in practice. According to the Association "Gordon Training International", hundreds of thousands of American teachers have successfully mastered the skills of effective verbal and nonverbal communication with students; formed no-lose conflict resolution skills; learned how to modify the educational environment for increasing productive time of pedagogical interaction.

We should emphasize that Thomas Gordon's educational system helps to increase the effectiveness of teaching any subject, and promotes the creative implementation of all persons of the educational process. However, it should also be noted that this article does not claim to be an exhaustive study of the problem, and therefore requires its further consideration and contemplation.

LITERATURE

1. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири. / Г. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – С. 21-29.
2. Максименко С. Технологія спілкування: комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. / С. Максименко. – Посібник – К. – 2005. – 112 с.
3. Николин І. Психологічний супровід розвитку комунікативного досвіду особистості з труднощами спілкування. / І.Николин // Освіта Донбасу. – №3 (140), 2010. – С. 88.
4. Орбан Л., Гридчук Д. Психологія професійної діяльності і спілкування. / Л. Орбан, Д. Гридчук. – Київ, «Преса України», 1997. – 192 с.
5. Сисоева С. Основи педагогічної творчості: підручник / С. Сисоева. – К., 2006. – 344 с.
6. Gordon Th. Teacher effectiveness training. / Th.Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2003. – 365 p.
7. Retter H. Komunikacja codzienna w pedagogice: Podrecznik Akademicki. / H. Retter // Przeklad: M. Wojdak-Piatkowska-Gdansk: GWP. – 2005. – 491 c.
8. Sliwerski B. Wspolczesne teorie i nurty wychowania. / B. Sliwerski. – Podrecznik Akademicki – Krakow: Impuls. – 1998. – 348 c.
9. Tanner R. Teaching intelligently//English Teaching intelligently// English Teaching professional. – 2001. – Issue Twenty July. – P. 221-225.

REFERENCES

1. Ball G. Humanization of education in the context of our time: psychological and pedagogical guidance / G. Ball // Education and Management. – 1999. – V. 3. – P. 21-29.
2. Maksymenko S. The technology of communication: communicative competence of the teacher: the nature and ways of formation. / S. Maksymenko. – Manual – K. – 2005. – 112 p.
3. Nickolyn I. Psychological support of personality's communication experience with the difficulties of communicating. / I. Nickolyn // – Donbass Education. – №3 (140), 2010. – P. 88.
4. Orban L., Grydzhuk D. Psychology of professional activity and communication. / L. Orban, D. Grydzhuk. – Kyiv "Press of Ukraine", 1997. – 192 p.
5. Sysoieva S. Fundamentals of pedagogical creativity: textbook / S. Sysoieva. – K., 2006. – 344 p.
6. Gordon Th. Teacher effectiveness training. / Th.Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2003. – 365 p.
7. Retter H. Komunikacja codzienna w pedagogice: Podrecznik Akademicki. / H. Retter // Przeklad: M. Wojdak-Piatkowska-Gdansk: GWP. – 2005. – 491 c.
8. Sliwerski B. Wspolczesne teorie i nurty wychowania. / B. Sliwerski. – Podrecznik Akademicki – Krakow: Impuls. – 1998. – 348 c.
9. Tanner R. Teaching intelligently//English Teaching intelligently// English Teaching professional. – 2001. – Issue Twenty July. – P. 221-225.

Роль педагогических стратегий эффективного общения в процессе взаимодействия преподавателей со студентами **С. Д. Исаева**

Аннотация. В статье подчеркивается важность эффективного педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами. Выделяется ряд теоретических обобщений результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых в сфере педагогического общения. Внимание акцентируется на огромном значении научного наследия американского ученого Томаса Гордона при разработке новых путей успешного педагогического взаимодействия и коммуникации. Изучается роль предложенных Томасом Гордоном педагогических стратегий эффективного общения во время взаимодействия преподавателя со студентами.

Ключевые слова: Томас Гордон, педагогические стратегии, преподаватели, студенты, общение, взаимодействие.

Individualisation and Differentiation through Individual Work in Teaching Mathematical Disciplines in Higher Education

L. M. Karakasheva

Faculty of Mathematics and Informatics, University of Shumen "Bishop Konstantin Preslavski", Shumen, Bulgaria

Paper received 30.12.16; Accepted for publication 10.01.17.

Acknowledgement: The present article is sponsored by the Fund for Academic Research of Konstantin Preslavsky University of Shumen, Project P/Д 08-98/05.02.2016

Abstract: The article discusses some options for applying a differentiated approach in teaching university students. It contains models of tasks for individual work, which take into account students' level of mathematical knowledge.

Keywords: *differentiated approach, teaching in higher education, individual work*

Introduction. Over the last two millennia society has constantly been challenging education with some new problems to be solved. Today's technological society is no exception in this respect. It poses new issues and problems to education, including higher education as well, on both national and world scale. Some of these issues concern promoting students' active involvement in the process of education, helping them acquire new knowledge and skills to put this knowledge to practice, as well as developing habits for self-study and individual work in implementing the newest and more effective methods, means and forms of education.

Some of the main values of the new information society are individuality, creativity and independent thinking. These qualities could be formed in young generation by improving the organization of study process, more specifically its methodological aspect, in higher education institutions.

Therefore we think that the need to create educational environment which stimulates students to reach their personal potential is of crucial importance nowadays.

The present study aims to share my experience in managing university students' individual work, which lends itself to using differentiated approach in teaching mathematical disciplines to students of different areas of study (specialities).

Discussion. At present, tuition in higher education institutions is provided to students who are divided into groups depending on their speciality. However, these groups of students are not homogenous in terms of their:

- level of mathematical knowledge and skills developed in the secondary school (the amount and depth of knowledge, and the ability to use this knowledge);
- level of cognitive and practical independence and activeness;
- motivation to study;
- age;
- determination and will to succeed, etc.

In addition, psychological studies show that different people display enormous individual differences in the way they acquire, process, store and reproduce knowledge [1, c.90-91]. Therefore in pedagogy it is of vital importance to take into account these differences, rather than ignoring them, which in turn necessitates adapting the teaching to students' abilities and needs, i.d. individualisation of teaching. Individualisation should not be understood as simplifying teaching to the level of students' abilities (especially when students have learning

difficulties or lag behind their peers); it should rather be seen as creating opportunities for improving the quality of learning.

Students' individual work is a means for personal stimulation of each student to develop their capacity and reach their potential in terms of mathematical development.

Differentiated teaching presupposes taking into account each student's individual traits and study potential. The term *differentiation* derives from the Latin word *differēntia* (difference) and the verb *differe* (to differ) which means differentiating, a different attitude or behaviour towards some object.

In Bulgarian higher education there are three main types of instruction in mathematical disciplines: lecture, seminar and individual work. The latter has two sub-types: individual work under the lecturer's supervision, and students' individual work.

The pace and the level of difficulty in seminars are usually orientated towards the average student. The students who find it difficult to grasp and understand the study material as well as the students who have above the average knowledge and skills in Mathematics should be supported through individual work in its two sub-types.

For the purposes of this differentiated instruction it is necessary to devise personalised tasks for individual work which take into account students' level of mathematical knowledge and skills. These tasks fall into two groups:

- Tasks for individual work which aim at filling gaps in students' knowledge and skills;
- Tasks for individual work aimed at building on students' knowledge and honing their skills and habits, and as a result, provoking their interest in learning more.

Another way of grouping tasks for individual work is to organise them according to different indicators, such as: length, difficulty, degree to which students can solve them on their own, or a combination of indicators. One example of such grouping of tasks is presented in my article [2], where a system of tasks are arranged according to their difficulty in studying the topic of *Sets and operations with sets*.

In order to guarantee the success of individual work assigned to students it is necessary for the tutor to identify students' learning styles, as well as his or her own interaction style in working with students.

A good way to implement an individual approach in teaching university students is to take into consideration

students' personal preferences, abilities and determination to achieve their goals.

Depending on the level of students' knowledge, skills and will the tutor can choose the right approach which will guarantee the effectiveness of the assigned individual work in the following way:

- When students' knowledge, skills and will are at a low level, the tutor takes the leading role in education;
- When students' knowledge and skills are at a low level, but they have strong will, the tutor can provide constant assistance and support;
- When students' knowledge and skills are at a high level, but they don't have strong will, the tutor has to constantly motivate the students in an appropriate way;
- When students' knowledge and skills are at a high level and they have strong will, the tutor has to provide appropriate environment for self-education and to stimulate students' motivation and sense of achievement.

Such tasks for individual work are effective if they are used in combination with consistent continuous assessment or with the students' portfolio. Over the last 5 years I have been using the students' portfolio in my work with students [3], [4]. The results of the pedagogical experiment I have conducted are discussed in my publication [3]. Two of the conclusions will be mentioned here:

- Students' portfolio is an effective instrument for improving quality in the process of teaching Mathematics;
- The results of the survey show that the students are convinced that the efforts they make in doing the tasks assigned for individual work are beneficial to their education and are taken into consideration in their continuous assessment evaluation.

Differentiation in teaching mathematical disciplines can be applied to teaching in other specialities in higher education.

In teaching students who major in Economics the discipline of Mathematical analysis, the tutor can assign academic papers to be written by students as individual work - the so-called students' individual work, which involves tasks illustrating the application of mathematical tools in economics. In teaching mathematical disciplines to students from the Natural sciences faculty the academic paper assignments can include tasks which emphasize the skills for modeling natural processes by means of appropriate mathematical tools.

It has to be mentioned that there are a number of problems arising when using differentiation in education. Some of these problems are:

- ✓ Diagnostic - in order for differentiation to be effective, the tutor has to have diagnostic competence. The limited time for contact tuition in seminars does not allow for determining students' personal traits on the basis of observations alone (which are the easiest way to study individual differences);
- ✓ Didactic - the vast amount of study material in each discipline thwarts its didactic processing;
- ✓ Organisational - the preparation, realisation and management of differentiated tuition makes is particularly time-consuming for the tutor;
- ✓ Motivational - a lot of students lack motivation for achieving results.

3. Conclusion

An appropriate combination of tutor's expertise and students' enthusiasm can lead to positive results in applying a differentiated approach in teaching mathematical disciplines. This approach greatly contributes to developing students' creativity and cognitive autonomy.

REFERENCES

1. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple intelligence for the 21 st century, Siela, S. 2004
2. Karakasheva L. Differentiation in University teaching of Mathematics as a factor for raising the mathematical competence students-prospective primary school teachers, Research Papers, Volume 52, book 6.1 Mathematics, Informatics and Physics, Ruse, 2013, p. 11-15
3. Karakasheva L. Using Student's Portfolio in Seminars in Mathematics „Science and Education a New Dimension“, Pedagogy and Psychology, III (19), Issue: 38, 2015, p. 32-34
4. Karakasheva L. Oh role portfolio in practice university training, Materials of VIII International Scientific and Technical Conferences, Kyiv - Sevastopol, 2010, p. 104 – 106

Индивидуализация и дифференциация обучения в математических дисциплин в высшей школе посредством самостоятельной работе

L. M. Karakasheva

Аннотация. В этой статье я обсудила некоторые возможности для применения дифференцированного подхода в обучении студентов.

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучение в высшей школе, самостоятельная работа

Культура мовлення як складова культури особистості

О. М. Хома¹, Т. В. Хома²

¹Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна

²Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж, м. Мукачеве, Україна
Corresponding author. E-mail: tatyannahoma@mail.ru

Paper received 22.01.17; Accepted for publication 30.01.17.

Анотація. У статті розкриваються поняття «культура», «культура мовлення», їх взаємозв'язок. Визначено чинники, що впливають на культуру мовлення студентів, досліджено методи її формування в умовах вищої школи. Охарактеризовано окремі методи навчання з урахуванням характеру пізнавальної діяльності студентів. Закцентовано увагу на методах формування культури усного мовлення. З'ясовано види мовних і мовленнєвих вправ та комунікативних завдань. Запропоновано шляхи підвищення власної культури мовлення студентів.

Ключові слова: культура, культура мовлення, методи, вправи й завдання.

Вступ. В Україні українська мова є державною. У той же час держава забезпечує вільний розвиток і використання мов національних спільнот. У поліетнічному середовищі формування культури українського мовлення є пріоритетним. Українська мова є відображенням національної культури народу, важливим засобом соціалізації особистості. «Спілкування людей завжди здійснюється в межах певної культури з використанням конкретної етнічної мови, неповторних мовних картин світу, а також законів спілкування, відпрацьованих у межах цієї мови і культури [8, с.12]». Дослідження питання щодо формування культури українського мовлення є актуальним і сьогодні. За словами В.Сухомлинського, «мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова [9, с.202]».

Короткий огляд публікацій з теми. Дослідження проблеми щодо формування культури українського мовлення займається низка науковців (Берегова Г., Вашуленко М., Климова К., Коваль А., Лущинська Л., Наумчук М., Окуневич Т., Пазяк О., Паламар Л., Пентилок М., Русанівський В., Сагач Г. та ін.). «Культура мовлення учнів – володіння нормами усної і письмової літературної мови (орфоепія, наголос, слововживання, орфографія, морфологія, синтаксис), а також уміння використовувати виражальні можливості мови відповідно до мети висловлювання, комунікативної цілеспрямованості, умов спілкування [4, с. 55]».

М. Вашуленко пов'язує поняття «культура мовлення» (спілкування) з дотриманням усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідомим, цілеспрямованим, майстерним використанням мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування... Крім того, культура спілкування – це ще й загальноприйнятий мовленнєвий етикет: типові формули вітання, прощання, побажань, запрошення тощо [3, с. 314]».

Отже, культура мовлення розглядається вченими як володіння унормованим літературним мовленням в усній і писемній формах на всіх мовних рівнях, здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення.

Мета. Визначити сучасні підходи до формування культури усного українського мовлення у студентської молоді.

Матеріали й методи. Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, педагогічне спостереження, бесіда із студентами, метод узагальнення.

З'ясуємо зміст окремих ключових слів. Культура – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини, і втілюються в результатах продуктивної діяльності [10, с.320].

Це складна цілісність, що включає в себе знання, мистецтво, мораль, закони, звичаї, що набуваються особистістю. Майстерне володіння рідною мовою має вплив на її формування, набуття соціального і життєвого досвіду. Мовна культура не лише відображає те, що є в культурі, але й формує загальну культуру суспільства. Найголовнішою особливістю української національної культури є її різноманіття, самобутність й оригінальність.

Іван Огієнко пов'язує мову з духовною культурою особистості: «Сила нації – в силі її культури. Соборна літературна мова – найміцніший ґрунт для зросту здорової духовної культури, а тому кожний громадянин, що хоче щастя своєму народові, мусить повсякчас працювати й для збільшення культури своєї літературної мови [5, с.43]».

Культура мовлення студентів виявляється в мовленнєвій діяльності й тісно пов'язана з формуванням особистості.

Культура мовлення реалізується на двох рівнях: 1) дотримання мовних норм у щоденному усному й писемному спілкуванні; 2) мовленнєва майстерність, яка виявляється в умінні вибрати із наявних мовних варіантів той, що є найбільш доцільним.

Наше дослідження з означеної проблеми вивчалось за двома напрямками: 1) спостереження за усним мовленням студентської молоді й визначення типових помилок; 2) добір методів формування культури усного мовлення.

З'ясовано, що студентська молодь (незалежно від напряму підготовки) володіє усним українським мовленням, проте спостерігаються орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні помилки. Окремі з типових:

- неправильна (м'яка) вимова звуків [ч шч];
- оглушення дзвінких приголосних в кінці слова та перед глухими (ду[п] замість ду[б], ка[с] замість ка [з]ка);
- наявність діалектизмів;
- уживання слів у невластивому для них значенні;

- наявність у мовленні студентського жаргону, слів-паразитів;
- алогізми різного походження;
- неправильне вживання звертання.

Як показує наше дослідження, на мовлення молоді людини (як негативно, так і позитивно) впливають: діалектне середовище (60-65%), калькування слів з інших мов (біля 10%), засоби масової інформації, Інтернет (10%), інші чинники: родина, спілкування з однолітками тощо (15%). Значний вплив на формування культури усного мовлення має засвоєння мовних норм у процесі навчання української мови, дисциплін фахової підготовки в умовах вищої школи.

Другий напрям нашого дослідження передбачав виокремлення методів формування культури мовлення студентської молоді.

Методи навчання мають місце у дослідженнях І. Лернера, М. Скаткіна, М. Успенського, О. Біляєва, І. Гудзик, С. Караман, З. Курлянд, А. Алексюк, М. Пентилюк, О. Хорошковської та ін.

І. Лернер, М. Скаткін при класифікації методів навчання виходять з урахування характеру пізнавальної діяльності студентів, беручи за основу різний її рівень. Учені визначають пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково пошуковий і дослідницький методи. Низка науковців (Є. Голант, А. Алексюк та інш.) методи навчання розрізняють за джерелом одержання знань: словесні, наочні, практичні.

При доборі методів навчання української мови О. Біляєв [2] вважає найбільш прийнятними усний виклад матеріалу (розповідь, пояснення), бесіду, спостереження учнів над мовою, метод вправ, роботу з підручником.

У процесі вивчення проблеми нами використовувалися методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності в умовах вищої школи за З. Курлянд [7]. Серед них: словесні (лекція, пояснення, розповідь, бесіда, інструктаж); наочні (спостереження, ілюстрація, демонстрація); практичні (вправи, практичні роботи, експеримент, виробнича (педагогічна) практики).

Т. Окуневич вважає, що основний акцент у формуванні мовленнєвої культури повинен зміщуватися з формального заучування основних положень граматичної теорії, визначень і правил, прикладів і винятків на вивчення живого мовлення в різних видах, жанрах на основі навчального тексту, на формування культури спілкування та всебічної мовленнєвої компетенції особистості. Усе сказане обґрунтовує необхідність послідовного формування культури мовлення, а також виконання вимог щодо мовленнєвих умінь студентів, найважливішими серед яких є такі: уміння адекватно сприймати і відтворювати усне і писемне мовлення; користуватися різними способами почутого і прочитаного; відтворювати готові тексти і створювати висловлювання різних типів (монолог, діалог) з урахуванням співрозмовника та ситуації спілкування і таке інше [6].

Г. Берегова, досліджуючи процес формування культури мовлення майбутніх фахівців у діалектних умовах, опирається на групування методів за Л. Симоненковою. Ця класифікація включає методи теоретичного (бесіда, повідомлення, робота з підручником) та теоретико-практичного вивчення мови (вправи з

фонетики, граматики, орфографії, лексики, стилістики), практичного збагачення мовлення (активність мовного спілкування, копіювання мовних зразків). Першочергову увагу слід приділити вправам усного характеру, оскільки вони сприятливо впливають як на формування внутрішнього мовлення, так і на зміст та структуру писемного. Г. Берегова зазначає, що саме ці методи сприяють цілеспрямованому розвитку мовленнєвих умінь і навичок, допомагають студентам удосконалити вміння самостійно набувати знання, використовувати на практиці [1].

Аналізуючи дослідження науковців з означеної проблеми, опрацювавши лінгводидактичні джерела, ми дійшли висновку, що основою оволодіння мовними нормами є знання теоретичного матеріалу й свідоме використання його в мовній практиці. Студент, відповідаючи на практичних заняттях, виявляє не тільки рівень оволодіння теоретичним матеріалом, а й показує вміння користуватися мовою, мовними засобами. Але це ще не є показником володіння мовними нормами. Практика роботи у вищій школі переконує, що тільки постійне розв'язання проблемних завдань, створення мовленнєвих ситуацій підвищують культуру мовлення особистості.

У процесі дослідження нами використовувалися методи здобуття знань про мову й мовлення і методи формування умінь (мовних та мовленнєвих). Безперечно, застосування методу вправ є провідним у формуванні культури мовлення. На заняттях з української мови застосовуються мовні, мовленнєві вправи й завдання, комунікативні завдання й ситуації.

Мовні вправи спрямовані на виконання дій з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, де зосереджується увага лише на орфоепічній чи граматичній формі. Прикладом мовленнєвих вправ є конструктивні вправи – підстановчі й трансформаційні, що спрямовані на формування частково мовленнєвих умінь і стимулюють розвиток комунікативного мовлення. Підстановчі вправи потребують підстановки (заміни) окремих слів, словосполучень у запропонованій викладачем фразі. Підстановчі вправи використовуються і під час створення мікродіалогів, де відпрацьовується сполучуваність різних слів і виразів, пов'язаних із необхідністю запитати дозволу, перепитати тощо.

Трансформаційні вправи передбачають певну трансформацію (перебудову) запропонованої фрази, зміну її структури шляхом змінювання граматичних форм, заміни слів чи словосполучень тощо. Такі вправи особливо корисні під час формування вмінь діалогічного мовлення. Для прикладу трансформаційних вправ можемо навести таку: викладач формулює коротке повідомлення про певну подію і пропонує іншому студенту уточнити цей факт, перепитавши.

Спираючись на дослідження І. Гудзик, ми застосували метод формування комунікативного мовлення, що передбачає використання умовно мовленнєвих або умовно комунікативних вправ на основі штучно створених мовленнєвих ситуацій і різних видів безпосередньо мовленнєвої діяльності: спонтанні діалогічні й монологічні висловлювання під час обговорення тієї чи іншої проблеми в ході дискусії, в ігровій діяльності. О. Хорошковська серед методів формування комунікативного мовлення визначає умовно мовленнєві

вправи, як одні з найефективніших, і метод продукування (відтворення) висловлювань (діалог, переказування, твір) на основі попередньої підготовки (вправи за зразком, складання плану, конспектування, трансформація, аналіз і оцінювання висловлювань, дидактичні ігри) [11].

На етапі формування мовленнєвих умінь нами використовувалася продуктивно-творчий метод, спрямований на формування вмінь самостійно продукувати висловлювання. Суть цього методу полягала в такій організації навчальної діяльності, яка стимулює розвиток комунікативного мовлення студентів. Для його реалізації ми використали умовно мовленнєві вправи і завдання, що мали навчальний характер і комунікативні завдання, що передбачали самостійне мовлення залежно від мети й зорієнтованості на слухачів або комуніканта. В основі таких вправ і завдань лежав мотив, тобто бажання висловити думку, щоб повідомити, запитати, переконати, спонукати до дії. Найчастіше на занятті під час використання умовно мовленнєвих вправ викладач вдавався до моделювання штучно створених ситуацій, в основі яких було словесне змалювання уявної ситуації реальної дійсності, з'ясовувалася мета мовлення, студенти призначалися на роль співрозмовників, мовленнєвий акт реалізовувався у формі діалогу. Як правило, це ігрові вправи, які нині в методиці відносять до інтерактивних методів. Наприклад, викладач пропонував студентам уявити, що вони прийшли у новий трудовий колектив. Це й буде штучно створена ситуація, що становить першу складову мовленнєвої ситуації. Другий складник – формулювання мовленнєвого завдання. Наприклад: вам треба відрекомендуватися колегам у перший день професійної діяльності. Третьою складовою мовленнєвої ситуації є власне виконання завдання. Студент розповідає про себе, а потім відповідає на запитання інших студентів (трудового колективу). Студенти будують полілог, у процесі якого передбачається дотримання етикетних норм: форм звертання, слів ввічливості, а також чіткої й короткої розповіді про себе, своє навчання й фахові уміння. Оскільки ознакою культури професійного мовлення є уміння звертатися до співрозмовника, особливого значення на заняттях ми надавали умовно мовленнєвим вправам і завданням, що передбачали дотримання норм етикету, вживання форм звертання та формул вибачення, вираження прохання. Наприклад, викладач пропонував студентам побудувати діалог за уявною ситуацією: «Вам необхідно розповісти про історію свого міста. Окремі історичні факти не пам'ятаєте. Вам незручно. Знайдіть вихід із даної ситуації». Як уже зазначалося, мовленнєві ситуації, створені на заняттях, є уявними, штучними. Вони змальовувалися словесно або за допомогою відеозапису. Серед них пропонувалися й

ситуації, пов'язані безпосередньо з майбутньою спеціальністю.

Продуктивно-творчий метод широко застосовувався під час формування вмінь монологічного мовлення. Він був тісно пов'язаний з іншими методами.

Комунікативні завдання були спрямовані на створення діалогів за ситуаціями. Наприклад:

1. Побудуйте діалог з академнаставником групи щодо можливості відвідування занять за індивідуальним графіком.
2. Обговоріть з однокурсником, як краще підготувати вітальну програму до Дня студента.
3. Яким я уявляю свій перший робочий день?
4. Як я працюю з Інтернет-джерелами?

З метою формування комунікативних умінь широко використовувались ділові ігри та навчальні проекти. Завдання викладача – мотивувати мовця удосконалити своє власне мовлення. Доцільним, на нашу думку, є використання методу дискусії, за допомогою якого формується культура діалогічного (монологічного) мовлення. Для дискусій пропонувалися такі теми: «Я у світі мов», «Роль культури спілкування у майбутній професійній діяльності», «Український мовленнєвий етикет і сьогодення» та інші.

На практичних заняттях значна увага зверталася на застосування текстоцентричної технології навчання. Пропонувалися завдання такого типу:

- виразно прочитати текст, провести його мовний аналіз;
- розробити партитуру тексту, створити ритміко-інтонаційну схему до нього;
- скласти діалог до змісту тексту.

Серед шляхів підвищення власної культури мовлення студентам рекомендуємо:

1. Прислухатися до мовлення дикторів українського телебачення, записати фонетичною транскрипцією окремі слова.
2. Читати вголос тексти різних жанрів українських письменників, аналізувати мовні засоби, заучувати напам'ять окремі вислови, фразеологічні одиниці.
3. Вести тези лекційного заняття, зацентувати увагу на професійній лексиці.
4. Виробити навички мовленнєвого самоконтролю.
5. Відчувати власну відповідальність за вживання мовленнєвого етикету, за відношення до свого словника, його уточнення та збагачення.

Висновок. Таким чином, нами розглянуто сучасні підходи до формування культури мовлення студентів на заняттях з української мови та фахових дисциплін. На основі досліджень лінгводидактив, нашого спостереження за мовленням студентів запропоновано методи формування культури мовлення особистості. Закцентовано увагу на текстоцентричній технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Д. Берегова ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2002. – 245 с.
2. Біляев О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. / О. М. Біляев. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
4. Наумчук М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови / М. Наумчук, Л. Лушпинська. – Тернопіль : Астон, 2003. – 132 с.

5. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Рідна мова / Упоряд. авт. передмови та коментарів М.С. Тимошик. – К.: Наша культура і наука, 2010. – 436 с.
6. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Г. Окуневич ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 225 с.
7. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
8. Стахів М. Український комунікативний етикет: Навч.-метод. посіб. / М. Стахів – К.: Знання, 2008. – 245 с.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти томах. Т.3. – К., 1977. – 670 с.
10. Філософський словник / За ред. В.І Шинкарука. – Друге видання (перероблене і доповнене). – К., 1986. – 796 с.
11. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

REFERENCES

1. Beregova G. D. (2002). Formation culture of speech by agrarian students in the conditions of Lower Dnipro dialects: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Xerson. derzh. un-t. Xerson, Ukraina, 245 s.
2. Bilyaev O. M. (2005). Native language linguodidactics: Educational and methodological textbook. - K: Geneza, 180 s.
3. Methods of teaching of the Ukrainian language in primary school: navch.-metod. posib. dlya stud. vyshh. navch. zakl. / za nauk. red. M. S. Vashulenko. Kyiv, Ukraina: Litera LTD, (2010), 364 s.
4. Naumchuk M. (2003). Glossary Directory of key terms and concepts of methods of the Ukrainian language. Ternopil, Ukraina: Aston, 132 s.
5. Ogiyenko I. (Mytropolyt Ilarion). (2010) Native language / Uporyad. avt. peredmovy ta komentariv M.S. Tymoshyk. Kyiv, Ukraina: Nasha kultura i nauka, 436 s.
6. Okunevych T.G. (2003). Culture of speech of future teacher-philologist in the conditions of Ukrainian-Russian bilingualism: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Xerson. derzh. un-t. Xerson, Ukraina, 225 s.
7. Pedagogy of Higher School: educational handbook. / Z.N.Kurlyand, R.I.Hmelyuk, A.V.Semenova etc. ; Ed. by Z. N. Kurlyand. – 3-tye vyd., pererob. i dop. Kyiv, Ukraina: Znannya, (2007), 495 s.
8. Stahiv M. (2008). Ukrainian communicative etiquette: Training handbook. Kyiv, Ukraina: Znannya, 245 s.
9. Sukhomlinsky V.O. (1977) . I give my heart to children Vybrani tvory. V 5-ty t. t.3. Kyiv, Ukraina, 670 s.
10. Philosophical Dictionary / Ed. by V.I. Shynkaruk. Druge vydannya (pereroblene i dopovnene). Kyiv, Ukraina, (1986), 796 s.
11. Khoroshkovska O. N. (2006). Methods of teaching the Ukrainian language in the primary forms at the schools of the Russian language teaching. Kyiv, Ukraina: Promin, 256 s .

Culture of speech as a component of culture of personality

O. M. Khoma, T. V. Khoma

Abstract. In this article was considered the concept of "culture", "culture of speech" and their interconnection. Identify factors that affect to culture of students' speech and investigated methods of its formation in the conditions of higher school. There is characterized some methods of teaching by counting of cognitive activity of students. The attention is focused on methods of formation the culture of speech. It is found out the types of language and speech exercises and communication tasks. There were suggested the ways of improving their own culture of students' speech.

Keywords: culture, culture of speech, methods, exercises and tasks

Культура речи как составляющая культуры личности.

О. М. Хома, Т. В. Хома

Аннотация. В статье раскрываются понятия «культура», «культура речи», их взаимосвязь. Определены факторы, влияющие на культуру речи студентов, исследованы методы ее формирования в условиях высшей школы. Охарактеризованы отдельные методы обучения с учетом характера познавательной деятельности студентов. Акцентировано внимание на методах формирования культуры устной речи. Выяснено виды языковых и речевых упражнений и коммуникативных заданий. Предложены пути повышения собственной культуры речи студентов.

Ключевые слова: культура, культура речи, методы, упражнения и задания.

Зміст і структура підручників для навчання професійного іншомовного спілкування в технічних університетах США

Н. М. Кікіна

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
Corresponding author. E-mail: kikinata@rambler.ru

Paper received 12.01.17; Accepted for publication 20.01.17.

Анотація. У статті досліджується проблема створення підручників з іноземних мов для студентів технічних університетів США. Визначено основні компоненти змісту підручників для навчання професійного іншомовного спілкування студентів низки американських технічних університетів. Ці підручники структуровано за модульним принципом. Автором проаналізовано різні типи вправ і завдань, які спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: підручник, професійне іншомовне спілкування, зміст, структура, комунікативна спрямованість, технічні університети.

Вступ. Сьогодні в усіх університетах України (включаючи й технічні) відбуваються бурхливі процеси реформування іншомовної освіти. Ґрунтуючись на принципах мобільності студентів в рамках навчання та працевлаштування, модернізація вивчення іноземних мов стає одним із пріоритетів в діяльності сучасних вишів. Відтак, виникає проблема вибору ефективних засобів навчання іноземних мов, серед яких найважливіше місце посідає вибір підручника для навчання іншомовного професійного спілкування, що базуються на засадах модульної системи.

Майбутні фахівці, яких готують в технічних університетах, потребують, перш за все, сформованої іншомовної комунікативної компетентності, включаючи високий рівень володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням з метою безпосереднього спілкування із зарубіжними колегами у формі ділового листування, укладання фахових документів, підготовки доповідей на міжнародних конференціях, участі у спільних освітніх і наукових проектах. Тому зміст ідеального підручника з іноземної мови повинен бути спрямований на формування комунікативних навичок та оволодіння студентами чотирма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, аудіюванням, читанням і письмом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В ракурсі дослідження змісту і структури сучасного підручника з іноземних мов для студентів технічних університетів скористаємося американським досвідом організації навчання іноземних мов за професійним спрямуванням та розглянемо особливості змісту і структури підручників, за якими навчаються в деяких університетах США зазначеного профілю.

Проблемами створення підручників з іноземних мов для шкільної та вищої освіти займаються українські педагоги, лінгводидакти та фахівці з методики навчання іноземних мов, як от: В. Плахотник [2], В. Редько [3], Н. Басай, О. Карп'юк, І. Бім [1]. В основу формування змісту таких підручників покладено принципи комунікативної спрямованості та особистісно-діяльнісний і компетентнісний підходи у навчанні іноземних мов.

Вивчення досвіду підручникотворення в зарубіжних країнах, зокрема у вишах США, показує, що за основу береться реалізація парадигми модульної системи навчання професійного іншомовного спілку-

вання студентів немовних факультетів сучасних технічних університетів. Важливими для нашого дослідження є праці американських вчених-лінгводидактів В. Ріверса (W. Rivers) [7], В. Хезера (W. Heather) [4], які розглядають комунікативні завдання як основу змісту підручника з іноземної мови. Крім друкованих підручників сьогодні в США важливе місце відводиться електронним підручникам, зміст яких розглядають такі науковці, як Т. Волсі (T. Walsey), М. Сандерс (M. Saunders), К. Бетті (K. Beatty) та інші дослідники.

Метою статті є спроба схарактеризувати низку підручників для навчання іншомовного професійного спілкування студентів технічних університетів США, дати оцінку їх змісту і структури.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати модульну структуру і зміст цих підручників в напрямку формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх випускників технічних університетів США та України в порівняльному контексті.

Методи дослідження: структурно-теоретичний аналіз, систематизація, компаративний аналіз.

Результати та їх обговорення. Підручник з професійного іншомовного спілкування, створений за модульним принципом, для студентів технічних університетів США, відзначається широким спектром завдань, які навчають усіх видів мовленнєвої діяльності, забезпечують професійно спрямоване спілкування і вимагають розуміння значення, форми мовних одиниць, а в основу системи модульних вправ покладено принцип поступового зростання труднощів. Детальніше розглянемо зміст цих підручників.

Послідовність навчального матеріалу у підручниках з професійного іншомовного спілкування, що застосовуються в технічних університетах США, визначає, що і в якому порядку вивчається. Вони структуровані за тематично-модульним принципом. Кожен модуль містить оригінальний текст і вправи, в яких наголос робиться на поглиблену роботу над мовними структурами, розширення лексичного запасу, формування граматичних навичок, розвиток писемного мовлення. Письмова діяльність допомагає студентам подолати психологічні бар'єри, коли вони не готові відповідати перед аудиторією; формує навички орфографії та пунктуації; удосконалює лексичні та

граматичні навички; готує студентів до усного та писемного професійного мовлення. Т. Хомштад і Х. Торсон визначають 20 видів письмових завдань, які систематично застосовуються у процесі вивчення кожного навчального модуля з професійного іншомовного спілкування у технічних університетах США (Colorado Technical University, University of Maryland, Louisiana Technical University, Alabama Agriculture and Mechanical University, University of Washington та ін.) [5].

Під час читання та перекладу професійно спрямованого тексту, що презентується у кожен модуль підручника, наприклад в університетах (University of Central Florida, Michigan Technological University, Colorado Technical University, University of Maryland, Louisiana Technical University та ін.) здебільшого передбачено застосування колективної або індивідуальної форм. Зазвичай робота над текстом складається із кількох етапів і передбачає розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: короткий огляд тексту перед читанням (розвиток навичок й умінь читання), формулювання запитань (розвиток навичок й умінь говоріння/письма), читання тексту з розумінням основного / повного змісту (розвиток навичок й умінь читання), письмове нотування відповідей на запитання (розвиток навичок й умінь письма), постановка запитань та формулювання відповідей на них в усній формі (розвиток навичок й умінь аудіювання й говоріння).

Після прочитання тексту, зазвичай, передбачається організація спілкування в усній і письмових формах в різних режимах (рольові ігри, навчальні ситуації тощо). Отже, дотекстові і післятекстові вправи і завдання передбачають оволодіння студентами професійно спрямованим мовним матеріалом, а також професійною інформацією, що є актуальною для відповідної професійної галузі.

Також дидактичні ігри є поширеними на заняттях професійного іншомовного спілкування в технічних університетах США, адже, така колективна форма роботи дає можливість особистісної самореалізації; проведення змагання між окремими групами з метою формування позитивних колективістських якостей; спрямована на досягнення цілей кредитної системи навчання. Організація її на уроках допомагає розвинути у студентів самостійність, відповідальність, активність, дозволяє випробувати власні можливості, аналізувати помилки та активізувати приховані здібності, а також реалізує такі принципи навчання, як принцип формування лексичних навичок й умінь, принцип мотивації навчання,

Також, кожен підручник з професійного іншомовного спілкування, укладений за модульним принципом, має таблицю змісту з нумерацією сторінок, у якій чітко відображається рівномірний розподіл матеріалу, простежується його наочно-логічний розвиток. У змісті виділяються такі структурні елементи, як вступ, висновки, узагальнюючі тексти, наочні схеми, таблиці, завдання на систематизацію навчальних досягнень учнів. Він має додатки: словник, довідкові таблиці, алфавітний покажчик, аудіо- та відеодиски, друковані та електронні додаткові матеріали. Кожен

модуль підручника відповідає одній навчальній темі та поєднує чотири види мовленнєвої діяльності [5, 35–45].

Однак, такий модульний підхід не обмежує навчальний процес застосуванням лише одного підручника. Частим є використання додаткових підручників, які дають можливість викладачам обирати необхідні для певного заняття навчальні елементи: вірші, скоромовки, прислів'я, пісні, ігри, діалоги тощо. Це свідчить про гнучкість організації навчального процесу.

Поряд із друкованим підручником, великої популярності серед засобів кредитної системи професійного іншомовного спілкування в технічних університетах США набувають електронні підручники, так звані e-readers чи e-textbooks, які зберігаються на електронних, а не паперових носіях [4]. Важливо зазначити, що вони не є електронним варіантом книги у PDF чи HTML форматі. Як правило, це – електронний варіант звичайного підручника, який наповнено системою гіперпосилань, електронним змістом та індексним показником, мультимедійними засобами подавання матеріалу, оснащений системою комп'ютерних тестів для контролю успішності. Це побудована за модульним принципом книга, яка відкриває широкі можливості для самостійної роботи і містить текстову (аудіо) частину, графіку (таблиці, малюнки), анімацію, відео, в тому числі основи наукових знань з професійного іншомовного спілкування, викладені згідно з цілями, визначеними програмою і вимогами дидактики [6].

Електронний підручник з професійного іншомовного спілкування, укладений за модульним принципом, що застосовується в технічних університетах США, робить пізнавальний процес цікавим, полегшує сприймання і розуміння, дає змогу передати великий обсяг інформації у максимально стислій формі, уможливило організацію індивідуальної і самостійної роботи, що є основою такого навчання, а також реалізує принципи модульності, диференціації, індивідуалізації, мотивації, комунікативно-спрямованого навчання та ін [3].

Д. Сильвестр вирізняє компоненти модулів електронного підручника з професійного іншомовного спілкування (гіперпосилання, здатність розширювання і стиснення матеріалу, анімація і звуковий супровід, партнерське оточення), що застосовується в технічних університетах США. Таких модулів немає друкованих підручниках.

Ці компоненти розширюють можливості організації індивідуальної та самостійної роботи студентів шляхом доповнення тем навчальних модулів додатковою інформацією і завданнями. Окрім того, Техаським комп'ютерним проектом було визначено відмінності між електронним і друкованим підручниками, укладеними за модульними принципами.

Отже, варто зазначити, що основним засобом кредитної системи професійного іншомовного спілкування у технічних університетах США є підручник, укладений за принципом модульності, який організовує навчальну діяльність викладача й студента на занятті, уможливило індивідуалізацію навчання та контролю й створює умови для творчого застосування викладачем інших засобів навчання.

Незважаючи на високу ефективність усіх засобів

кредитної системи професійного іншомовного спілкування, важливим є безпосереднє спілкування із студентами у межах професійно спрямованих тем із носіями мови. Це дає можливість перейняти їхній досвід, зануритись у професійне середовище та удосконалити уміння й навички спілкування (за В. Екберг-Браун). Тому в технічних університетах США (University of Alaska, California Technical University, Michigan Technological University та ін.) часто організуються зустрічі студентів із носіями мови. Також у США існують програми обміну, за якими студент має можливість виїжджати за кордон, у країну, мову якої він вивчає (AYUSA Study Abroad, Congress-Bundestag Youth Exchange, Youth for Understanding USA, AFS Intercultural Programs та інші).

Висновок. Отже, провівши аналіз низки підручників із навчання професійного іншомовного спілкування, структурованих за модульним принципом, що застосовуються у технічних університетах США, можна стверджувати, що їх зміст включає творчі завдання проблемного характеру, культурознавчі та лінгвокраїнознавчі тексти, вправи на порівняння культурознавчих реалій, лексико-граматичний матеріал із вправами, довідковий матеріал, автентичні тексти із коментарем, вправи на переклад із рідної мови на іноземну, ілюстративний матеріал, тексти для самоконтролю та аудіо-відео матеріали. Усі ці типи навчального матеріалу підручників добре структуровано. А основною їх метою є комунікативна спрямованість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М. Русский язык. – 1997. – 228с.
2. Плахотник В.М. Підручник з англійської мови для масових шкіл має бути технологічним. // Початкова школа. – 2005. – №8. С.36–40.
3. Редько В.Г. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / В.Г. Редько, С.І. Карп, О.В. Кохан // Комп'ют. у шк. та сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 7–10.
4. Heather Willis Allen. Textbook Materials and Foreign Language Teaching. University of Miami. Pp. 7–8. [Electronic resource] / Access: <http://www2.dickinson.edu/prorg/nectfl/reviewarticles/62-allen.pdf>
5. Mick Betts, Robin Smith. Developing the credit-based modular curriculum in higher education. Routledge, 1998. Pp. 35–45.
6. Reichelt, M. (2009). A critical evaluation of writing teaching programmes in different foreign language settings. In R. M. Manchon (Ed.), Writing in foreign language contexts (pp. 183–208). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
7. Rivers W. M. Teaching Foreign Language Skills. The University of Chicago Press. 5801 S. Ellis Ave., Chicago IL 60637 USA. 1981.

REFERENCES

1. Bim I.L. Metodika obuchenia inostrannym jazykam kak nauka i problemy shkolnogo uchebnika. – M. Russkiy yazyk. – 1997. – 228s.
2. Plakhotnyk V.M. Pidruchnyk z angliyskoyi movy dla masovykh shkil maye buty tekhnologichnym. // Pochatkova shkola. – 2005. – №8. S.36–40.
3. Redko V.G. Dydaktyko-metodychni pidkhody do konstruyuvannya zmistu elektronnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov dla serednioyi shkoly / V.G. Redko, S.I. Karp, O.V. Kokhan // Kompyuter u shkoli ta simyi. – 2004. – № 2. – S. 7–10.

The Content and Structure of Manuals for Teaching of Professional Foreign Language Communication in Technical Universities of the USA

Kikina N. M.

Abstract. The article deals with the problem of creation manuals of foreign languages for the students of technical universities in the USA. It is determined the main components of manual's content which aim is teaching professional foreign language communication of students in American technical universities. This textbooks are based on the modular principle. The author has analyzed different types of exercises and tasks which are oriented on the formation of foreign language communicative competences of the future professionals.

Keywords: manual, professional foreign language communication, content, structure, communicative orientation, technical universities.

Содержание и структура учебников для обучения профессиональной иноязычной коммуникации в технических университетах США

Кикина Н. М.

Аннотация. В статье исследуется проблема создания учебников по иностранным языкам для студентов технических университетов США. Определены основные компоненты содержания учебников для обучения профессиональной иноязычной коммуникации студентов американских технических университетов, которые строятся по модульному принципу. Автор анализирует различные типы упражнений и заданий, которые направлены на формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: учебник, профессиональная иноязычная коммуникация, содержание, структура, коммуникативная направленность, технические университеты.

Система підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками у поліетнічному середовищі

Т. В. Коваль

Кафедра педагогіки та методики початкового навчання НПУ імені М.П. Драгоманова

Paper received 22.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. У статті висвітлюється досвід підготовки педагогічних кадрів школи першого ступеня до роботи з батьками в сучасному поліетнічному середовищі. Охарактеризовано систему підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками у поліетнічному середовищі.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, система, школа першого ступеня, робота з батьками, полі етнічне середовище.

Постановка проблеми. Сучасні реформи в системі вищої педагогічної освіти, що відбуваються в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору, спрямовані на підвищення якості освіти, на формування особистості майбутнього вчителя, його духовної і професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи викликає потребу суспільства в особистості педагога гуманного, дитиноцентрованого, який має розвинене педагогічне мислення, здатний до перетворювальної, конструктивної діяльності, фахової мобільності. Такий педагог може вільно орієнтуватися в педагогічних інноваціях, користуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій, глибоко розуміє потреби і умови функціонування початкової освіти.

Мета статті: висвітлення досвіду підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками у сучасному поліетнічному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Сутність процесу підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня передбачає органічний взаємозв'язок усіх його складників, взаємодія яких створює відповідне середовище. З метою цілеспрямованого формування впливу на складники професійної готовності майбутніх учителів школи першого ступеня ми впровадили послідовні зміни у навчально-методичному забезпеченні.

Діяльність вузу, спрямовану на забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі, можна розглядати таким чином:

I – й етап (навчання на 1-2 курсах ОКР «бакалавр») - загальнотеоретичний блок (загально-професійна підготовка) – базова підготовка, що включає в себе такі дисципліни, як вступ до спеціальності, загальні основи педагогіки, історія педагогіки, теорія виховання, школознавство, культурологія, етика, естетика, іноземна мова, філософія, загальну, вікову та педагогічну психологію, а також основи культури і техніки мовлення. У Національному педагогічному університеті введено в навчальний процес II курсу пропедевтичну практику «Шкільний день». Це обумовлено необхідністю включення студентів у навчально-виховний процес початкової школи для забезпечення пропедевтичного формування професійних умінь і застосування фахових знань психолого-педагогічного і методичного спрямування. З цією метою було виділено один день на тиждень, протягом якого студенти перебувають в школі.

Для студентів II курсу спеціальності «Початкова освіта» та «Практична психологія» Інституту педагогіки та психології протягом вивчення дисципліни «Теорія та методика виховання» впроваджено підготовку методичної папки з консультативними бесідами для батьків молодших школярів.

II – й етап (навчання на 3-4 курсі, ОКР «бакалавр») включає блок спеціальної підготовки, де викладаються дисципліни, перелік яких може здійснюватися залежно від практичної спрямованості підготовки майбутніх учителів і обраної професії. Для нашого дослідження цінність має викладання методики виховної роботи, основ педагогічної творчості і майстерності. На жаль, в більшості університетів у навчальному плані відсутні такі дисципліни як етнопедагогіка та етнопсихологія. Сюди можуть бути введені спецкурси, спецсемінари щодо підвищення рівня підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до взаємодії з батьками молодших школярів.

III – й етап (навчання на 5 курсі ОКР «спеціаліст») – блок закріплення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок у процесі педагогічної практики; (ОКР «магістр») – блок науково-практичний, формування науково-практичних, дослідницьких умінь і навичок, удосконалення набутих ЗУН майбутньої професійної діяльності.

Як узагальнення практичного етапу підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня нами розглядалась педагогічна практика в школі, що виступає своєрідною ланкою взаємозв'язку теоретичної підготовки студентів і змісту їх майбутньої роботи в школі як з учнями, так і з їх батьками.

Для студентів IV – V курсів обов'язковою є підготовка разом із класним керівником батьківських зборів, на яких вони виступали з інформацією про важливі питання виховання дітей у сім'ї (до 20 хв.), а також готовність дати відповіді на запитання батьків щодо уточнення та розширення інформації. Також студентами на період практики складається власний план роботи з батьками молодших школярів.

Спираючись на результати аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження, вважаємо за доцільне виділити такі основні принципи роботи вчителя з батьками в поліетнічному середовищі з якими варто ознайомлювати студентів:

- принцип гуманістичної спрямованості на взаємодію з батьками з урахуванням їх національності;

- принцип актуалізації особистісного смислу до засвоєння способів взаємодії з батьками в поліетнічному середовищі;
- принцип розширення просторово-часових координів сприйняття студентами особливостей роботи з батьками молодших школярів з урахування їх етнічної приналежності;
- принцип ініціювання рефлексії студентів з приводу своїх способів діяльності, яка забезпечує засвоєння ними суб'єктної позиції в процесі вирішення педагогічних задач та ситуацій щодо взаємодії з батьками в поліетнічному середовищі;
- принцип врахування етнічних особливостей при роботі з батьками молодших школярів;
- принцип диференціації підходу до батьків на основі врахування конкретних умов життєдіяльності родини;
- принцип врахування специфіки сучасної етнічної сім'ї.

Окреслені принципи взаємодії вчителя з батьками молодших школярів у поліетнічному середовищі лягли в основу відповідної авторської розробки спецкурсу «Психолого-педагогічні засади взаємодії вчителя з батьками у сучасному поліетнічному середовищі», розрахованого на 54 години.

Метою спецкурсу було ознайомлення студентів з культурою та побутом етнічних груп, що населяють територію сучасної України, формування вміння організації навчально-виховного процесу з батьками школи першого ступеня в умовах поліетнічності.

Даний спецкурс виступає органічним продовженням викладання основних дисциплін і має на меті розв'язання ряду завдань:

- поглибити знання студентів про етнологію як науку;
- ознайомити майбутніх педагогів початкової ланки освіти з концептуальними засадами полікультурної освіти та виховання;
- формування у майбутніх учителів початкової школи направленості на роботу з сім'ями і допомоги батькам у вихованні дітей;
- розширити знання студентів про сім'ю, специфіку сімейного виховання, особливості виховання в сім'ях різного етнічного складу;
- сформувати уявлення у студентів про міжетнічні комунікації, етнічну картину світу, про етнічну культуру, про природу етнічних конфліктів та способи їх вирішення.

З метою реалізації поставлених при вивченні спецкурсу завдань ми спроектували напрями роботи зі студентами в аудиторних та позааудиторний час.

Напрямок інформаційного забезпечення включав лекційний виклад кожної з його тем з використанням різномірних інформаційних джерел, цитат з них, графічно-ілюстраційних зображень. Кожна лекція супроводжувалась мультимедійною підтримкою.

Пошуково-творчий напрямок передбачав виконання студентами творчих завдань, спрямованих на набуття ними вмінь і навичок дослідницької діяльності, а також на розвиток нестандартного мислення.

Напрямок самостійного поглиблення знань – це цілеспрямована робота майбутніх учителів школи першо-

го ступеня над додатковими питаннями чи джерелами, які стосуються окремих аспектів теми.

Дискусійний напрямок розрахований на емоційно-інтелектуальну можливість осмислення кожним студентом висунутого проблемного запитання чи ситуації, що не можуть мати однозначної відповіді й потребують здійснення швидкісних логічних мислительних операцій і використання «резерву» інформації для правильного та ефективного обґрунтування власної позиції.

Для кращого розуміння значущості засвоюваного матеріалу передбачені домашні завдання, які, не обтяжуючи студентів, впливають на розвиток у них відповідального ставлення до засвоєння конкретних тем і спонукають до виявлення творчих здібностей.

З метою контролю знань нами підготовлено контрольні запитання та тести, які сприяють процесу повторення, узагальнення та відтворення здобутих знань. Проміжні й кінцеві результати дослідної роботи аналізувалися, узагальнювалися, проводилося кількісне і якісне оброблення.

У розробленому нами в ході дослідження тезаурусі – подано систематизований комплекс визначень категорій і понять, що стосуються педагогічної діяльності, міжетнічної взаємодії педагога в сучасному освітньому просторі. Шляхом засвоєння представлених у словнику психолого-педагогічних понять відбувається формування теоретичних основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії у поліетнічному середовищі, що є важливим для професійної підготовки майбутнього вчителя.

Змістовий аспект нашого спецкурсу склали 4 групи уявлень – етнічні, історичні, культурологічні, краєзнавчі з якими ознайомлюються студенти готуючись до семінарських занять. По кожній з цих груп майбутніми вчителями початкової школи розроблений мінімум знань про етноси, які населяють територію України.

Ефективною формою роботи з професійної підготовки вчителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі є лекція. На своїх заняттях ми вдавалися до постановки проблемних питань, бесід. Лекційні заняття збагачувались прикладами з власного практичного досвіду, конкретними порадами і рекомендаціями. До кожного заняття нами було розроблено мультимедійну підтримку. Слід зазначити, що проведення лекцій у такому руслі мало більшу результативність, оскільки змінювався вид діяльності (при цьому краще сприймається матеріал).

На практичних заняттях нами використовувався мозковий штурм. Він давав можливість всім учасникам брати участь у розв'язанні проблеми, висловлюючи своє бачення. У процесі такої роботи збиралося багато пропозицій, це сприяло якнайточнішому вирішенню складного питання, кожна ідея обговорювалась та оцінювалась.

На одному з практичних занять ми застосовували мозковий штурм «Асоціативна сітка». Нашою метою було визначити рівень знань студентів з даної проблеми, розвиток емпатії, рефлексії. В центрі дошки ми написали слово «етнос» і запропонували майбутнім учителям назвати слова, які надходять їм на згадку, коли вони почули дане слово. Потім вписали наведені

слова навколо центрального, обвели їх кружечками та з'єднали лініями. Наступним етапом нашої роботи було обговорення: Чому виникли ті чи інші асоціації? З чим вони пов'язані?

Ми збирали думки, обговорювали їх, підводили до визначення, подавали тлумачення. Застосовуючи мозковий штурм, нами вирішували, різні проблеми, а саме: «Які форми роботи вчителя з сім'ями з різним етнічним складом найефективніші?», «Якими на Вашу думку є шляхи запобігання виникненню етнічних упереджень і забобонів?» тощо.

Інший метод – «мікрофон» – близький до попереднього тим, що давав можливість висловлюватися кожному по черзі. Відмінність у тому, що при мозковому штурмі спочатку збирали ідеї, потім аналізували їх, приймали рішення, а при «мікрофоні» студент, що говорив зразу ж обґрунтовував та аргументував своє бачення рішення проблеми. Проводився цей метод таким чином: ставилось питання/проблема, наприклад, «Чи необхідно вчителю початкової школи вивчати нормативно-правові документи, що регулюють відносини в багатонаціональному середовищі?»; студент, який висловлювався, уявляв, що в його руках мікрофон; в цей уявний мікрофон він висловлювався. У цей час інші уважно слухали. Далі мікрофон передавався іншій людині. В кінці підбивалися підсумки.

На наш погляд, доволі ефективними формами роботи в цьому напрямку є дискусії, диспути, дебати з тієї чи іншої проблеми організації роботи вчителя з батьками в умовах поліетнічного середовища. В процесі такої роботи студенти можуть зрозуміти помилковість своїх стереотипів та упереджень, підвищити рівень поінформованості, співвіднести власне відношення до представників різних етнічних груп з поглядами та думками своїх одноліток, знаходити компромісні рішення, оволодіти вмінням критично мислити, вести діалог. Наприклад, в своїй роботі по підготовці майбутніх учителів початкової школи ми використовували гру «Суперечливі твердження». Мета: дати можливість кожному учаснику з'ясувати свої погляди на проблему міжетнічних відносин, підвищити свій рівень поінформованості. Для проведення цієї гри нам необхідно 4 листа паперу, на кожному з яких було написано одне із наступних тверджень: «Цілковито згоден», «Згоден, але з застереженнями», «Цілковито не згоден», «Не знаю/ не впевнений». Листи з твердженнями було прикріплено на чотирьох сторонах приміщення. Потім нами зачитувалось декілька спірних тверджень з даної проблеми, майбутні вчителі вставали біля тих листочків, на яких відображена їх точка зору, і пояснювали, чому вони обрали саме ці твердження. Вислухавши різні точки зору, деякі студенти змінювали листи з твердженнями, які більш підходили для них після обговорення. Для обговорення майбутнім учителям початкової школи були запропоновані наступні твердження: Не потрібно показувати різницю між народами та їх представниками, так як це роз'єднує людей. Необхідно, щоб у класі навчалися діти однієї національності. Проблема етнічних конфліктів роздувається ЗМІ, а насправді вона не настільки глобальна. Необхідно заборонити міжетнічні шлюби, так як це несе загрозу генетичному фонду нації. Відродження та підтримка народних

традицій стримує просування вперед до більш прогресивного розвитку.

Після проведення цієї гри ми підбили підсумки задавши такі запитання студентам: Які почуття виникли у вас, коли ви розмірковували над цими твердженнями? Чи легко було висловлювати свою точку зору перед всіма учасниками, особливо коли ви опинялися в меншості? Легко було змінити свою точку зору?

Позитивний результат при роботі зі студентами на практичних заняттях приносив такий метод, як дебата. Він передавав не лише знання, а й формувал вміння та навички спілкування. Проводився даний метод так: ставили проблему, наприклад, «Чи готові сьогодні вчителі школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі?», відповіді готували учасники дебатів заздалегідь: один учасник мав обґрунтовувати відповідь «так», другий – «ні» (навіть якщо вони суперечать їхній точці зору).

З метою виявлення уявлень студентів про поняття етнічна приналежність та її необхідність в сучасному світі нами була проведена дискусія «Поняття «етнічна приналежність» - чи необхідно воно в сучасному світі?». Серед питань, які ми ставили студентам були такі: Наскільки важливе це поняття для сучасної людини? Можливо, необхідно від нього відмовитись? Чи існує кордон між національною гордістю та націоналізмом і наскільки вона міцна в реальному житті? Чи завжди вірні національні стереотипи? Хто повинен визначати національну приналежність і що ви думаєте про змішані сім'ї?

Важливим під час підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками в поліетнічному середовищі й такий метод, як аналіз джерел. Під час самостійної роботи студенти аналізували: нормативні документи; статті з преси, інформацію радіо й телебачення, статистичні дані, історичні джерела (статті, в яких йдеться мова про толерантність, міжетнічну взаємодію).

Широко використовувався нами метод аналізу відеоматеріалів (фотографій, карт, ілюстрацій, фрагментів з фільмів). Окрім знань, він формує вміння аналізувати. Застосовуючи цей метод ми намагалися збудити у людини емоції та почуття. Студентам було набагато простіше прийняти правильне рішення.

Семинарські заняття були розроблені на основі методу проектів. Обовязковою умовою здачі проекту була його презентація за допомогою комп'ютерних технологій перед аудиторією. Вони спонукали до самостійного пошуку інформації, до вироблення навичок роботи на комп'ютері з певними програмами, до аналізу та відбору матеріалу, до вміння його розмістити в межах публікації, веб-сторінки, до цікавої його презентації перед великою аудиторією.

У нашому дослідженні було використано такі проекти – «Подолання конфліктів у педагогічній взаємодії вчителя з батьками», «Національна та конфесійна толерантність в дитячому середовищі», «Толерантність – важлива риса українців», «Етнічні стереотипи».

Велику увагу на своїх заняттях ми відвели проблемі міжетнічного спілкування. Воно являє собою цілеспрямований, планомірно організований процес, який передбачає: оволодіння майбутніми педагогами знаннями про народи світу, їх співдружність, основні пра-

ва і свободи народів; вироблення вмій та навичок подолання особистісно-психологічних бар'єрів у міжетнічному спілкуванні, конфліктних ситуаціях; формування високоморальної мотивації, позитивних дій і вчинків під час спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп.

Важливе місце в навчально-виховному процесі зі студентами займали тренінги. Нами було проведено вправу на виявлення стереотипів у мисленні майбутніх учителів початкової школи. Для цієї роботи ми поділили групу на 4 підгрупи. На дошці ми записали назви етносів. Учасники кожної групи давали характеристики цих етносів одним словом, відповіді кожної підгрупи записувались в окрему колонку. Потім спільно шукали спільні твердження або дуже близькі, які стали свідченням наявності у свідомості наших учасників однакових стереотипів. Вправи на виявлення стереотипів дуже корисні, оскільки допомагають кожній особі усвідомити те, що вона має спрощене узагальнене поняття про інші народи, особливо про ті, з представниками яких не контактували. Часто особистості видають стереотипи за факт, упевнені в інформації, якою володіють, а це призводить до негативно-го сприйняття, до відчуження від усього, що не підтверджує стереотип. Контактуючи з особами, з представниками певного етносу, шукаються такі риси, які б підтверджували узагальнене уявлення про інших. Робота, що проводиться нами у межах тренінгу, допомагає майбутньому вчителю не лише виявити стереотипи у власній свідомості, а й виробити індивідуальні шляхи їх подолання.

З метою розвитку самооцінки студентів застосовувались такі вправи: «Чарівний магазин», коли вони визначають 5-9 якостей, котрі вважають необхідними при організації роботи з батьками в поліетнічному середовищі, які хотіли б «придбати» і пропонують поділитися цими якостями тих, у кого вони розвинуті; «Обмін», коли майбутні вчителі пишуть 10 якостей, які допомагають у педагогічній діяльності, на окремих аркушах і обмінюються один з одним, поки не знайдуть ті, які їм необхідні.

Після цього проводиться групове обговорення: «Чому саме ці якості були обрані?», «Яке значення

вони мають для організації взаємодії з батьками в поліетнічному середовищі?», «Чи вдалими був обмін?», «Чому?».

Для закріплення набутих навичок проводилась ділова гра «Мої батьківські збори». Студенти розбилися на групи по 6-8 осіб в кожній. Кожен член групи по черзі брав на себе роль «вчителя», обирав навчальні завдання та відпрацьовував навчально-виховну стратегію. Наступним етапом – проведення фрагменту батьківських зборів в групі тривалістю 10-15 хвилин. Ефективність обраної методики перевіряв «учитель» за допомогою опитувальника, де фіксувались результати роботи «батьків» та ступінь їх задоволеності «батьківськими зборами». Потім аналізувались основні етапи процесу навчання – планування, реалізація задуму; оцінювалась продуктивність спільної роботи «вчителя» та «батьків». Обговорення починалось із самоаналізу «вчителя», який отримував зворотній зв'язок про задоволеність учасників гри його методикою.

Написання студентами творів-есе: «Які риси національного характеру я запозичив би в інших народів, що їх немає в мого?», «Якими рисами повинен володіти вчитель щоб здійснювати роботу з батьками в поліетнічному середовищі» було спрямоване на визначення та аналіз професійно важливих рис особистості, аналіз їх розвиненості у себе, окреслення шляхів розвитку.

Студенти також пройшли діагностику етнічних упереджень. Такі завдання сприяють виробленню власної позиції щодо проблеми поліетнічності й окресленні своєї ролі в міжетнічних процесах.

Завершальним етапом вивчення спецкурсу став організований активістами груп спеціальності «Початкова освіта» Брейн-ринг серед студентів 4-5 курсів.

Висновки. Чим більше ролей виконує студент, чим різноманітніша його діяльність, тим більше в його арсеналі практичних умінь і навичок, необхідних фахівцеві, його розумова діяльність набуває системного характеру, в нього формується гнучкість мислення, поглиблюється мотивація професійної спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Т.В. Психолого-педагогічні засади взаємодії вчителя з батьками в сучасному поліетнічному середовищі : Методичні рекомендації для студентів спеціальності

«Початкова освіта» / За ред. Т.В. Коваль. - Івано-Франківськ : НАІР, 2014р. – 72 с.

REFERENCES

1. Koval, T.V.(2014). Psychologo-pedagogichni zasady vzajemodii vchytelja z bat'kamy v suchasnomu polietnichnomu seredovysshhi [Psycho-pedagogical

foundations teacher interaction with parents in today's multiethnic environment]. Ivano-Frankivsk : NAIR.

The systems of preparation future teachers of schools of the first degree to work with parents' in multiethnic environment T. V. Koval

Abstract. The article highlights the experience in preparation of teachers school first degree to work with parents in today's multiethnic environment. The system of training future teachers of schools of the first degree to work with parents in a multi-ethnic environment.

Keywords: preparation future teachers, system, school first degree, work with parents, the multi-ethnic environment.

Система подготовки будущих учителей школы первой ступени к работе с родителями в полиэтнической среде Коваль Т. В.

Анотация. В статье излагается опыт подготовки педагогических кадров школы первой ступени к работе с родителями в современной полиэтнической среде. Характеризуется система подготовки будущих учителей школы первой ступени к работе с родителями в полиэтнической среде.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, система, школа первой ступени, работа с родителями, полиэтническая среда.

Ігрові технології як засіб формування готовності студентів до міжкультурної комунікації

А. В. Козак

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Corresponding author. E-mail: allakozak@ukr.net

Paper received 20.01.17; Accepted for publication 25.01.17.

Анотація. У статті проаналізовано функційну зорієнтованість ігрових технологій на формування готовності студентів – майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин – до міжкультурної комунікації. Акцентується увага на тому, що ігрові технології як дидактичні системи застосування різноманітних ігор актуалізують комунікативні потреби, міжкультурний потенціал студентів як методи навчання ефективній комунікації дозволяють партнерам із комунікації набути необхідних навичок і досвіду спілкування та взаємодії, розвивають впевненість у собі, здатність до гнучких взаємовідносин. Активізація готовності студентів до міжкультурної комунікації проілюстрована на прикладі спеціальної навчальної гри «Бафа-Бафа», комунікативної гри «Катастрофа в пустелі», рольових ігор та вправ як спроби «отримати досвід іншої поведінки», культурної ментальності, мовних знань і комунікативних умінь.

Ключові слова: ігрові технології, міжкультурна комунікація, навчальна гра, комунікативна гра, рольова гра, учасники гри, іншомовна культура.

Постановка наукової проблеми та її значення. Динаміка й суперечливість соціального розвитку, глобалізація, інтеграція України у світову економіку, зростання обсягів торгівлі та дипломатичної діяльності призводять до інтенсифікації комунікативних процесів у соціумі. У зв'язку з розширенням сфери спілкування виникає потреба в налагодженні міжнародних контактів, що передбачає не тільки подолання мовного бар'єру, але й формування готовності до міжнародного діалогу, розуміння культурної самобутності інших людей, визнання правомірності іншого бачення реальності й оволодіння новою концептуальною картиною світу, що вможливило розуміння соціальної дійсності й культури.

Система навчання іноземній мові, як відомо, визначається насамперед суспільними й економічними чинниками. **Аналіз наукових досліджень** (І. Алексеева, І. Зимняя, Р. Зорівчак, Н. Комісаров та ін.), де розкриваються проблеми формування професійної культури, професіоналізму, професійної діяльності та культури перекладу, зміст, форми й методи міжкультурного навчання (Н. Алмазової, В. Костомарова, І. Плужник, М. Байрем, Е. Холд, М. Хаммер, Г. Ховстедте та ін.) засвідчує зростання інтересу до означеної проблеми, оскільки в умовах сьогодення включення України у світовий ринок, розширення співпраці з зарубіжними країнами значно збільшує контакти з представниками різних соціальних груп. Водночас це розширює функції іноземної мови як навчального предмета – перетворює його в базовий елемент сучасної системи освіти, засіб досягнення професійної реалізації особистості.

До того ж в якості мети навчання висувається іншомовна культура, тобто все те, що здатен принести студентам процес оволодіння іноземною мовою у навчальному, пізнавальному, розвивальному і виховному аспекті як провідне, вихідне джерело змісту освіти.

У дослідженні, усвідомлюючи все розмаїття педагогічних технологій, які сприяють формуванню готовності студентів до міжкультурної комунікації, ми зупинили свій вибір на *ігрових технологіях*, головною особливістю яких є їх особистісно орієнтована, гуманістична спрямованість, де закладені сприятливі можливості для створення станів, що максимально інтенсифікують всі компоненти готовності до міжкультурної комунікації.

Мета статті: проаналізувати й обґрунтувати функційні можливості ігрових технологій як дієвого засобу формування готовності студентів до міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Передусім відзначимо, ми поділяємо думку П. Підкасистого про те, що особливе місце серед навчальних технологій посідає ігрова, яка виросла «із предмета наукових дискусій у найбільш перспективний напрям реальної активізації навчального процесу в ХХІ столітті» [5, с.22].

Ігрові технології – це дидактичні системи застосування різноманітних ігор, які актуалізують комунікативні потреби, міжкультурний потенціал студентів, оскільки, як стверджував Б. Ананьєв, «гра як засіб є ефективною в освіті і розвитку ... спілкування» [1], формує вміння розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів: дидактичні, ділові (комунікативні), рольові (імітаційні) ігри, ігрове проектування, ситуативні вправи, індивідуальний тренінг тощо.

За даними сучасної науки (Г. Коптельцева, І. Мальханова, В. Пугачов, Ю. Рот, О. Садохін [6] та ін.) вони є методами навчання ефективній комунікації, оскільки не просто наводять факти із реального життя, а дозволяють учасникам «прожити» певну кількість часу в конкретних ситуаціях міжкультурної комунікації, завдяки чому партнери з комунікації набувають необхідних навичок і досвіду спілкування та взаємодії, розвивають впевненість у собі, здатність до гнучких взаємовідносин.

Для прикладу розглянемо спеціальну навчальну гру «Бафа-Бафа» [4, с.214 – 215], запропоновану американськими антропологами, яка допомагає зрозуміти, що таке культурна ментальність.

Учасники гри розподіляються на дві групи: одна група утворює народ із культурою «альфа» - доброзичливі і комунікабельні люди, що мають вождя, в колі яких панують патріархальні норми і цінності. Головне їхнє заняття – обмін різнокольоровими фішками. Проте здобування фішок вони не вважають вагомим справою, оскільки важливим є сам процес спілкування при обміні. Це модель архаїчної, традиційної культури.

Друга група – це «бета-культура», що вимагає від людей діловитості та енергійності, адже головне за-

вдання кожного – отримати якомога більше фішок одного кольору. Всі шукають партнерів, із якими з цією метою можна поторгуватися. Вступають у комунікацію тільки заради торгу, спілкуються лише мовою жестів чи штучно створених за особливими правилами звукосполучень. Бета-культура – демократична: в ній немає вождя, всі є рівними. Це модель сучасної ринкової культури.

Як тільки учасники гри достатньо освоїлися з цими нескладними правилами поведінки, з кожної групи відправляється делегація в іншу групу. І тоді з'являються проблеми: доброзичливий альфа-народ видається людям бета-культури агресивним і недружелюбним, а посланців із групи альфа вражає дивна і безглузда метушня бета-народу: всі поспішають, стурбовані лише фішками, говорять якоюсь тарабарською мовою, не виявляють інтересу до твоєї особистості.

Після завершення гри проводиться спільне обговорення того, що пережили і відчували її учасники, як сприйняли «чужу» культуру, як «уловили» й оцінили її загальний «дух», атмосферу, яка панує в ній, тобто її менталітет. Таким чином кожен учасник гри «заражається» менталітетом своєї й іншої культури, що відповідає його внутрішнім особистісним настановам.

Інша комунікативна гра «Катастрофа в пустелі» [2, с.141 – 144] англійською мовою сприяє формуванню міжкультурної комунікації. Ця гра дає змогу з'ясувати рівень сформованості мовних знань і комунікативних умінь у студентів, уміння планувати свою діяльність, організувати дискусію, іти на компроміс, слухати один одного, аргументовано доводити свою позицію, володіти собою. До того ж у процесі гри створюється ситуація, де зіштовхуються студенти, що мають різні позиції щодо розв'язання проблемних питань. Після гри йде колективне її обговорення, до обговорення ж студенти мають підготувати відповіді на такі запитання:

- Які труднощі ви відчували у процесі спілкування іноземною мовою?
- Чи задоволені ви взаємовідносинами, що склалися у процесі спілкування?
- Які ситуації у спілкування один із одним справили на вас найбільше враження і виявилися несподіваними?
- Чи була вироблена загальна стратегія порятунку?
- Ти не згоден із прийнятим рішенням? Чому тобі не вдалося відстояти свою думку?
- Як треба було б побудувати дискусію, щоб найшвидшим способом досягти спільної думки і не обмежити прав усіх учасників?
- Які знання й уміння необхідні, щоб взяти активну участь в обговоренні?

Спостереження показують: ця гра приводить студентів до усвідомлення потреби в набутті теоретичних і практичних знань, оскільки виявляється, що їм бракує мовних знань, навичок поведінки у дискусії, вміння вести диспут іноземною мовою, бути переконливим у полеміці, толерантним у спілкуванні тощо. Вони наочно можуть побачити над чим треба працювати кожному з них, які якості виховати, що змінити в собі.

Активізація навчального процесу в ході формування готовності до міжкультурної комунікації є можливою завдяки використанню рольових ігор (role-plays)

як спроби «отримати досвід іншої поведінки» (Г. Девятова) [3].

Ці ігри застосовуються для зміни у настановах та поведінці майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин. Для посилення цього ефекту дії студентів можна записувати на відеоплівку, щоб вони мали можливість подивитися на себе ніби з боку, позбутися ілюзій сприйняття, побачити поведінку інших із нової позиції, відчуті незнайомі їм почуття, сприйняти нові думки, освоїти нові форми поведінки для ефективної взаємодії один із одним. До того ж відеозапис позбавляє суб'єктивності і дозволяє відтворити не тільки комунікативний, а й невербальний аспект спілкування.

Під час проведення рольових ігор, як слушно наголошує В. Літлвуд, необхідно дотримуватися таких основних правил:

- обігрування ситуації (студентам пропонують поставити себе в цю ситуацію), що може виникнути поза аудиторією, в реальному житті, наприклад: ділові переговори, підписання протоколу, міжнародна конференція тощо;
- учасникам гри потрібно адаптуватися в певній ролі у подібній ситуації: в одних випадках студент грає самого себе, а в інших «приміряє» щодо себе уявну роль;
- студентам пропонується вести себе так у рольовій грі, ніби все відбувається як у реальному житті, а їхня поведінка має відповідати виконуваним ними ролям;
- учасники гри мають концентрувати свою увагу на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці закріплення їх у мові [8, с.45].

При цьому застосовують п'ять категорій ролей, виокремлених вищезазначеним автором:

1. «inherent» («вроджені»), які означають стать і вік учасників гри;
2. «ascribed» («приписані»), що визначають національність чи належність до національної групи;
3. «acquired» («набуті»), котрі відповідають професії;
4. «actional» («дієві»), які окреслюють коло дій у життєвій ситуації, в якій може опинитися кожний і яка є тимчасовою;
5. «functional» («функціональні»), що зумовлюють функціональне спілкування, наприклад, пропонування своєї допомоги.

Після завершення рольової гри обов'язково проводиться групове обговорення разом із викладачем правдоподібності, переконливості і доцільності поведінки і відповідно застосованих прийомів спілкування.

Проїлюструємо висловлювання студентів про рольові ігри:

«Я переконалася в тому, що рольові ігри відіграють важливу роль у формуванні готовності до міжкультурної комунікації, адже ми вчимося діяти самостійно у різних ситуаціях. А найголовніше для мене – це підготовка до гри: ознайомлення з різними країнами, їхніми традиціями, характером людей тощо» (Ірина В.).

«Завдяки рольовим іграм відбувається формування комунікативних стратегій, які можна використовувати в актуальній фаховій ситуації» (Алла К.);

«Рольові ігри мені подобаються тим, що вони пропонують реальні ситуації і можливість «примірки» щодо себе різних соціальних і професійних ролей;

вони розширюють асоціативну базу під час засвоєння мовного матеріалу» (Руслан К.).

Зауважимо, що окрім рольових ігор використовуються різноманітні вправи - тренінги для формування готовності студентів до міжкультурної комунікації. Так, за допомогою ігрової вправи «Бумеранг», яка вимагає від кожного учасника вияву таких якостей, як уважність, спостережливість, створюється атмосфера відкритості й доброзичливості, змобілізованості на групову роботу.

Продовжити знайомство з різноманітними способами і формами привітань, прийнятими у різних культурах, допомагає вправа «Хело-бонжур!»: учасники тренінгу мають пригадати і відтворити традиційні форми привітань, прийнятих у різних культурах, у різних народів, намагаючись не повторюватися.

Вербалізувати тему національно-культурних відмінностей допомагає вправа «Культурні асоціації», доповнена й унаочнена «Картою культурних асоціацій», яка відображає культурні асоціації, що базуються на стереотипах, а також прийом крос-культурної адаптації. Ми розглядаємо крос-культурну адаптацію як спосіб і здатність індивіда взаємодіяти з культурним середовищем, не просто знаходитися у рівновазі з ним, а активно включатися в креативну, перетворювальну діяльність, одночасно розвиваючись у ній і як особистість, і як професіонал. При цьому передусім акцентується увага на новому, що з'являється в ході виконання завдання, які асоціації (від латин. associatio –сполучення, з'єднання) є неочікуваними, які найбільш точно відтворюють національно-культурні особливості, а які найбільшою мірою базуються на етнічних стереотипах.

Створенню інформаційно-орієнтувальної бази вправи-тренінгу також сприяє проведення групової роботи «Еверест», що передбачає ранжування особистісних якостей: а) необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії; б) які заважають цьому процесові. Серед якостей, необхідних для ефективної взаємодії у ситуаціях міжкультурної комунікації, студентами називаються, зокрема такі, як: «повага права іншого бути іншим»; «терпимість щодо іншої думки, традицій, поведінки»; «визнання розмаїття культур»; «єрудованість та інформованість»; «знання іноземних мов»; «тактовність у спілкуванні».

Методичним інструментарієм усвідомлення особистістю своїх реальних і потенційних можливостей для ефективного міжкультурного спілкування слугує система психогімнастичних вправ, як-от:

- «Аукціон», де в якості «цінних предметів» виступають не речі, а найбільш важливі якості, необхідні в процесі ефективної міжкультурної взаємодії. Це вможливило самопізнання і самоаналіз для кожного учасника, допомагає усвідомити ступінь адекватності й/чи неадекватності власних уявлень, створює перспективи для підвищення самооцінки, розвиває почуття впевненості в собі, захищеності, налагоджує позитивний зворотний зв'язок;

- «Саміт» – усвідомлення і практичне використання різноманітних невербальних і вербальних засобів, усталених та поширених у різних ситуаціях міжкультурної взаємодії (ділові переговори, підписання угод, круглі столи тощо), що сприяє розвитку виразної поведінки. Уміння розуміти інших і бути зрозумілим;

- «Міжкультурні маяки», метою якої є: навчити студентів бачити й розуміти ситуацію з позиції іншої культури; усвідомлення причини нерозуміння, що виникають із представниками інших культур; створити атмосферу креативності, співтворчості, яка потребує інтелектуальної мобілізації, включеності та зацікавленості як у процесі самостійної, так і групової роботи. Ця вправа базується на використанні так званих «культурних асиміляторів» як своєрідної техніки когнітивного орієнтування – опис ситуацій, де взаємодіють персонажі з двох культур, що віддзеркалюють найбільш значущі ключові відмінності між культурами. Перевага надається здебільшого реальним ситуаціям. Наприклад: «Україна», тема «Гостинність»; «Німеччина», тема «Звичаї господарів» тощо. Кожному учаснику пропонується ситуація, визначається час (15-20 хвилин) для знайомства з матеріалом, щоб підготувати 4-5 варіантів відповіді на запитання, визначені в ситуації. Після цього обирається одна аргументована відповідь, найбільш прийнятна з позицій учасника тренінгу. Заклучна частина вправи виконується в колі, де кожен учасник обмінюється своїми враженнями щодо виконаної роботи.

Зауважимо, що моделювання взаємин, максимально наближених до реальних умов міжкультурної взаємодії, як «проживання (програвання)» реальних ситуацій, у яких необхідно продемонструвати не тільки внутрішню готовність до взаєморозуміння, але й практичні навички, що сприяють ефективній міжкультурній взаємодії (міжкультурну компетентність) як на особистісному, так і на груповому рівні. Щоб інтенсифікувати процес оволодіння студентами комунікативними вміннями, а також навчити їх передбачувати і враховувати реакцію і можливі варіанти поведінки людей у багатокультурному світі, також використовуються *аутентичні ігри*, які застосовують у США під час навчання основ міжкультурної комунікації: What I Appreciate in Others, A Web of Prejudice [7, с.5 - 7].

Цілком очевидно, що вправа-тренінг міжкультурної комунікації є реальною за характером і змістом спробою пошуку адекватного, коректного і доречного способу взаємодії з представниками іншої культури, в основі якого знаходиться рівність, самоповага, визнання і повага права людини бути самим собою. Він поєднує в собі інформаційний і діяльнісний аспекти, що дає змогу «розгорнути» комунікативні проблеми в динаміці, оскільки в процесі тренінгу його учасники оволодівають стратегіями досягнення культурної компетентності, спрямованої на поповнення знань про культурну своєрідність партнера, розвивають емпатію й толерантність, опановують соціокультурні знання, формують вміння та навички ефективної міжкультурної комунікації, підтверджуючи його ефективність у формуванні готовності студентів до міжкультурної комунікації.

Отже, як показує практика, означені ігрові технології є практичним керівництвом щодо спілкування з представниками різних культур і країн. При цьому більш об'єктивна самооцінка і подолання власних та принципівих міжкультурних бар'єрів забезпечує розвиток у студентів толерантності й емпатії, усвідомлення шкідливості певних стереотипів і забобон, а також забезпечують глибоке занурення студентів в активне контрольоване спілкування, а, відтак, допо-

магають формуванню у них готовності до міжкульту- рної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах человекознания / Б.Г.Ананьев. – М Наука, 1977. –380с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга психотехники / И. В. Вачков: уч. пособие. – М., 1999. – 175с.
3. Девятова Г.Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации / Гузель Габитовна Девятова: дис...канд. пед.наук: 13.00.08 – Теория и методика прфессионального образования. – Магнитогорск, 2002. – 189 с.
4. Кармин А. С. Культурология / А. С. Кармин. – СПб: Лань. – 2006. – С.214 – 215.
5. Пидкасистый П. И. Игра как средство активизации учебного процесса / П. И. Пидкасистый, Н. К. Ахметов, Ж. Хайдаров // Советская педагогика. – 1985. – №3. – С.22.
6. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин: уч. пос. – М., 2006. – 288 с.
7. Brislin R. W., Yoshida T. Intercultural Communication Training: An Introduction. – Thousand Oaks, 1994.
8. Lippman W. Public Opinion/ – N.Y. – 1950.

REFERENCES

1. Ananiev, B.G. On the problems of human study / B.G. Ananiev. - M Science, 1977. -380 p.
2. Vachkov I.V. Basics of technology training of psychotechnics / I.V. Vachkov: Text edition. - M., 1999. – 175p.
3. Devyatova G.G. Formation of readiness of the future teachers of a foreign language to the Intercultural Communication / Guzel Gabitovna Devyatova: dis ... cand. ped.scien.: 13.00.08 - Theory and Methods of Professional Education . - Magnitogorsk, 2002. - 189 p.
4. Karmin A.S. Culturology / A. Karmin. - St. Petersburg: Lan. - 2006. - P.214 - 215.
5. Pidkasytyi P.I. Game as means of activization of educational process / P.I. Pidkasytyi, N.K. Akhmetov, J. Khaydarov // Soviet pedagogy. - 1985. - №3. - P.22.
6. Sadokhin A.P. Intercultural Communication / A.P. Sadokhin: Text edition. - M., 2006. - 288 p.
7. Brislin R. W., Yoshida T. Intercultural Communication Training: An Introduction. – Thousand Oaks, 1994.
8. Lippman W. Public Opinion / - N.Y. - 1950.

Game technologies as a mean of students' readiness formation to intercultural communication

Kozak A. V.

Abstract. The article deals with the functional orientation of game technologies to the formation of the students - the future specialists in the field of international relations – the readiness to intercultural communication. The attention is focused on game technologies as the educational systems of using a variety of games which actualize communicational needs, intercultural potential of students as teaching methods of effective communication, which allow the partners of communication to acquire the necessary skills and experience to communicate and interact, develop self-confidence, the ability of flexible relationship. Enhancing of students' readiness to intercultural communication is illustrated by the example of special educational game "Bafa-Bafa", communication game "The disaster in the desert", role-plays and exercises as an attempt to "gain the experience of different behavior", "cultural mentality, language knowledges and communicative skills".

Keywords: *game technologies, intercultural communication, educational game, communicative game, role-play, game participants, foreign language culture.*

Игровые технологии как средство формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации

Козак А. В.

Аннотация. В статье проанализирована функциональная ориентированность игровых технологий на формирование готовности студентов - будущих специалистов в сфере международных отношений - к межкультурной коммуникации. Акцентируется внимание на том, что игровые технологии как дидактические системы применения различных игр актуализируют коммуникативные потребности, межкультурный потенциал студентов, как методы обучения эффективной коммуникации позволяют партнерам по коммуникации приобрести необходимые навыки и опыт общения и взаимодействия, развивают уверенность в себе, способность к гибким взаимоотношениям. Активизация готовности студентов к межкультурной коммуникации проиллюстрирована на примере специальной учебной игры «Бафа-Бафа», коммуникативной игры «Катастрофа в пустыне», ролевых игр и упражнений как попытки «получить опыт иного поведения», культурной ментальности, языковых знаний и коммуникативных умений.

Ключевые слова: *игровые технологии, межкультурная коммуникация, обучающая игра, коммуникативная игра, ролевая игра, участники игры, иноязычная культура.*

Зміст та структура підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів

Н. М. Кушнарєва

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка
Corresponding author. E-mail: natakafedra@rambler.ru

Paper received 18.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. У статті висвітлено та узагальнено наукові підходи до відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів; обґрунтовано зміст підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів на прикладі спецкурсу "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)"; визначено основні завдання, зміст та структуру спецкурсу, враховуючи специфіку діяльності майбутніх учителів щодо організації, керівництва, контролю та координації означеного виду діяльності.

Ключові слова: зміст, структура, підготовка, учитель технологій, технічне мислення.

Для розроблення змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій відповідно до умов соціально-економічних перетворень звернемось до теоретико-методологічних основ цієї проблеми. У науково-педагогічній літературі зміст підготовки майбутнього вчителя технології прийнято розглядати як процес формування у студентів певних знань, умінь і навичок, що забезпечує майбутньому вчителю можливість попередньо проектувати, а потім здійснювати навчальний процес.

Наукові підходи до вирішення питань відбору змісту освіти представлені в працях В. Краєвського [4], В. Ледньова [1], М. Лещенка [2], В. Сидоренка [3], М. Скаткіна [4], С. Смирнова [5], С. Ткачука [6] та ін.

Мета статті полягає у висвітленні змісту та структури підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

Аналіз наукової літератури дав можливість визначити основні принципи відбору змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів загальноосвітньої школи, а саме: загальнодидактичні; відбору змісту техніко-технологічних дисциплін; відбору змісту профільності професійної підготовки; дидактичної структуризації змісту навчального матеріалу професійних освітніх програм, які спрямовані на досягнення мети процесу навчання, створення процесуальної структури змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій [3; 4; 6].

У структурі змісту освіти, як стверджує В. Ледньов, відображається структура досвіду особистості, яка складається з чотирьох груп компонентів:

- якості особистості, інваріантні предметній специфіці діяльності (спрямованість особистості, комунікабельність, пізнавальні, трудові, естетичні й фізичні якості);
- досвід предметної діяльності, що диференціюється за рівнем спільності її видів (загальна, спеціальна та політехнічна освіта);
- досвід особистості, що диференціюється за принципом теорія – практика (знання та вміння);
- досвід особистості, що диференціюється за творчою ознакою (репродуктивна та творча діяльність) [1].

Визначено, що структурування навчального спецкурсу полягає в упорядкуванні змісту, що передбачає логічну та діалектичну обробку теоретичної та практичної складової дисциплін: "Конструювання та моделювання швейних виробів" та "Методика навчання технологій".

Враховуючи складові системи підготовки майбутніх учителів технологій, розроблено спецкурс "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)", які здобули позитивну експертну оцінку.

Розкриємо підходи до визначення змісту спецкурсу "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)", який можна покласти в практику підготовки сучасного вчителя технології.

При моделюванні структури та змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів ми враховували:

- новітні напрями шкільної і вузівської педагогіки і методики технологічної освіти та трудового виховання;
- основні елементи структури навчально-виховного процесу в університеті;
- сучасні підходи до підготовки та проведення уроків технологій.

Такий підхід дозволив виокремити такі складові підготовки майбутніх учителів технологій у процесі вивчення дисципліни "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)":

- теоретичну підготовку, яка містить теоретичні відомості про розвиток технічного мислення учнів;
- практичну підготовку, яка містить досвід конструювання та моделювання швейних виробів, що необхідна для розвитку умінь та навичок професійної діяльності майбутніх учителів технологій;
- методичну підготовку, яка містить формування умінь і навичок використання майбутніми вчителями різних форм, засобів і методів розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

При розробці змісту спецкурсу враховано, що для професійної підготовки майбутніх учителів технологій

у процесі вивчення психолого-педагогічних та загальнотехнічних дисципліни, зокрема спецкурсу "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)", необхідно, щоб:

- зміст теоретичної підготовки відповідав принципам науковості, базувався на результатах передового педагогічного досвіду;
- процес оволодіння основами розвитку технічного мислення розглядався у взаємозв'язку з розвитком практичних і методичних умінь і навичок студентів;
- зміст методичної підготовки спирався на специфічні особливості предмета технології та методи залучення студентів до трудової діяльності;
- методика навчання студентів основам розвитку технічного мислення учнів будувалася на основі дидактичних принципів наступності та послідовності навчання, зв'язку теорії з практикою, а також самостійної діяльності студентів.

Спецкурс "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)" розрахований для студентів III курсу та має за мету формування у майбутніх учителів технології професійної готовності до розвитку технічного мислення учнів.

Основними завданнями спецкурсу є:

- навчання студентів творчій розробці і технічно обґрунтованим рішенням задач з розробки і проектування занять;
- забезпечити засвоєння технології проектування уроків технології;
- сформувати у студентів комплексно застосовувати технічні, педагогічні та методичні знання та вміння, що сприяють розвитку технічного мислення учнів.
- опанування методичними вміннями та навичками організації та проведення уроків технології.

Зміст спецкурсу включає:

- лекційний курс, в якому розроблені теоретичні та методичні відомості щодо проведення уроків технології, методичні вказівки студентам для організації самостійної роботи учнів на уроках технології та питання для самостійної підготовки студентів;
- лабораторно-практичний курс, в якому розроблені мета та завдання лабораторно-практичної роботи, теоретичні відомості, порядок виконання роботи, контрольні питання, питання для самоконтролю та самоаналізу власної діяльності студентів;
- індивідуальні завдання до курсу розроблені з метою формування у майбутніх учителів самостійних видів діяльності;
- перелік питань з курсу розроблені з метою перевірки рівня сформованості готовності майбутніх учителів технології до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

Зміст теоретичної і практичної складових спецкурсу визначено через співвідношення змісту дисципліни та навчальних програм шкільного предмета "Технології", згідно з якими накопичені студентом знання застосовуватимуться під час педагогічної практики, а надалі і під час роботи у школі. Змістом також передбачена самостійна діяльність студентів з урахуванням

розвитку особистісних якостей майбутніх учителів і специфіки майбутньої професійної діяльності.

Зміст теоретичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців визначався за ступенем його значущості:

- теоретичний навчальний матеріал, про який студент може бути лише проінформований;
- теоретичний навчальний матеріал, який студент має знати та пам'ятати;
- теоретичний навчальний матеріал, який студент має засвоїти та усвідомити для використання і застосування на практиці.

З метою оволодіння студентами міцними теоретичними знаннями, які їм знадобляться у майбутній професійній діяльності, було визначено обсяг навчального матеріалу таким чином, щоб він міг бути реально засвоєний студентами за період, відведений навчальним планом.

Засвоєння знань студентами відбувається за відповідним алгоритмом, а саме:

- постановка мети й сприйняття її студентом;
- осмислення, закріплення та узагальнення отриманої й первинно засвоєної інформації;
- застосування набутих знань на практиці.

Такі підходи до теоретичної складової навчального матеріалу професійної підготовки майбутніх фахівців є складними, але їх реалізація дозволить значно поліпшити якість підготовки майбутніх учителів технологій.

Особливі вимоги були поставлені до дидактичних засобів, які повинні відповідати структурі формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів технологій. Ці дидактичні засоби також забезпечують можливість керування пізнавальною діяльністю студентів з кожної теми.

Не менш вагомим, на нашу думку, є значимість оволодіння майбутніми учителями технологій і практичної сторони професійної діяльності. У програмі визначено основне спрямування практичних занять. Навчальний процес спрямований на посилення роботи викладача з кожним студентом, забезпечення розкриття індивідуальних здібностей студентів з урахуванням їхніх особистісних характеристик, надання можливостей саморозкриття у різноманітних педагогічних ситуаціях.

Лабораторно-практичні роботи є важливою складовою частиною всього комплексу підготовки майбутніх учителів технологій і відіграють значну роль у засвоєнні та закріпленні теоретичного матеріалу, а також вдосконалення практичних навичок з розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання одягу. Одночасно, лабораторно-практичні роботи – це одна з форм навчальних занять і один із практичних методів навчання, в якому навчальна мета досягається при постановці і проведенні студентами експериментів, дослідів, використанні спеціальних інструментів та інших технічних засобів.

Зокрема, введення лабораторно-практичних робіт у навчальний процес дозволяє здійснити зв'язок теорії з практикою, розвиває творчу і самостійну діяльність майбутніх учителів, формує практичні вміння і навички, виробляє усвідомлений підхід до виконання дій.

Проаналізувавши структуру лабораторно-практичних робіт, виділено наступні етапи: вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольньо-оцінювальний, завершальний.

На кожному з цих етапів вирішується ряд задач. Мотиваційний етап передбачає визначення і повідомлення теми лабораторно-практичної роботи, формування її дидактичної мети і мотивацію. Центральним етапом лабораторно-практичної роботи є операційно-пізнавальний етап. Саме він містить підготовку до практичних завдань і їх виконання. При підготовці до заняття ми сформувавши перелік практичних задач та завдань, а також методику актуалізації опорних знань та способів діяльності, спроектували методику формування орієнтувальної основи діяльності та організацію проведення лабораторно-практичної роботи. При проведенні лабораторно-практичної роботи на цьому етапі повідомляється перелік задач та завдань, актуалізуються опорні знання і способи діяльності, формується орієнтувальна основа діяльності, організовується виконання дидактичного проекту етапу роботи, виконання студентами лабораторно-практичних завдань. На етапі контролю і оцінювання студенти проводять обробку результатів виконання лабораторно-практичних робіт, самоконтроль власної діяльності а також формулюють висновки. Завершальний етап включає оформлення та здачу звітів.

Важливу роль у формуванні навчальних дій студентів та способів їх виконання відіграє формулювання мети та завдань лабораторно-практичної роботи. Мета лабораторно-практичної роботи повинна бути мотивована, оскільки майбутні учителі повинні усвідомлювати її роль та значення в їх підготовці. Тому формулювати мети лабораторно-практичної роботи повинно супроводжуватись мотиваційними вказівками.

Після формулювання дидактичної мети визначається перелік навчальних завдань, які виконуються у процесі виконання лабораторно-практичної роботи, і складають план виконання експериментальної частини роботи. Засобом досягнення дидактичної мети лабораторно-практичної роботи є практичні завдання, які виконуються на занятті у визначених умовах і визначеними методами.

Навчання студентів методики розвитку технічного мислення учнів здійснюється на етапі формування знань: від вивчення найбільш загальних принципів розвитку до пізнання часткових понять, форм і умов розвитку технічного мислення. Водночас практична діяльність проходить різні стадії – від формування простих навичок і прийомів роботи до більш складних, творчих методів форм, змісту професійної підготовки.

При викладанні спецкурсу передбачаються такі методи навчання, які спонукають майбутніх учителів до творчої роботи, свідомого засвоєння знань та застосування їх у шкільній практиці. На лекціях, лабораторно-практичних заняттях, у процесі дискусій, бесід майбутні учителі вивчають умови, засоби, форми, методичні прийоми розвитку технічного мислення учнів, опановують методику викладання уроків технології у школі. Упродовж навчання студенти також залучаються до розробки проблемності на уроках технології, застосування технічних задач та вправ у

процесі конструювання та моделювання швейних виробів; організації проектної діяльності учнів, планування та підготовки сучасних уроків технології різних типів. Окрім формування у студентів техніко-технологічних і методичних знань, спеціальних умінь і навичок розвитку технічного мислення учнів, ми маємо за мету розвиток у студентів творчих здібностей, стійкого інтересу до трудової діяльності.

Особливий акцент ставиться на самостійній роботі студентів, яка є невід'ємною складовою сучасного навчального процесу та спрямована на пошуково-дослідницьку діяльність, що зумовлює міцне засвоєння навчального матеріалу, активізує навчальний процес і сприяє формуванню професійних вмінь та навичок. у процесі вивчення дисципліни "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)" значна увага приділяється питанню реалізації міжпредметних зв'язків професійно спрямованих та загальнотехнічних дисциплін, педагогіки та психології. На заняттях використовуються знання студентів, набуті з цих та інших дисциплін, що створює умови для розуміння ними розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

По завершенню спецкурсу "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)" студенти складають залік у формі відповіді на питання та звіту. Звіт відбувається як демонстрація студентських робіт, які вони виконували під час аудиторних і самостійних занять. Оцінюється залік за правильністю та повнотою відповіді на питання; оформленням та виконанням лабораторно-практичних робіт. Перелічені критерії дозволяють оцінити, як майбутні спеціалісти за час навчання засвоїли набуті знання, оволоділи уміннями та навичками розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

Розроблена методика спецкурсу забезпечує відповідний алгоритм підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

Аналіз викладання спецкурсу "Методика розвитку технічного мислення учнів на уроках технології (Конструювання швейних виробів)" показав, що практична діяльність у процесі виконання запропонованих завдань, є основою для методичної підготовки майбутніх учителів оскільки всі навчальні, творчі, проблемні та методичні завдання мають чітко виражену педагогічну спрямованість:

- виконуючи завдання, студенти переживають досвід навчання учня;
- в пошуково-дослідницькій роботі у майбутніх учителів формується технічне мислення;
- власні роботи майбутніх спеціалістів можна використати як наочність для навчання учнів у майбутній вчительській роботі.

Висновки. Даний спецкурс займає важливе місце в змісті професійної підготовки майбутніх учителів технологій, тому що передбачає поглиблення теоретичних знань студентів, озброєння їх практичними вміннями та навичками, залучення до науково-

дослідницької діяльності та розвиток технічного мислення. Результатом вивчення спецкурсу є набута готовність майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів, розвиток особистості, сформованість педагогічної культури та професіоналізму майбутнього вчителя технологій. Вважаємо, що реалізація вищезазначених підходів до струк-

турування змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій розкриє широке коло проблем методики навчання технологій, набуття практичних умінь з розвитку технічного мислення учнів, результатом яких є підготовка компетентного фахівця – майбутнього вчителя технологій, підготовленого до розвитку технічного мислення учнів у процесі конструювання та моделювання швейних виробів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. школа, 1991. – 224 с.
2. Лещенко М. Принципи конструювання змісту педагогічної освіти в класичних університетах / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АЖД, 2006. – VIII. – С. 229-237.
3. Сидоренко В. К. Фундаменталізація професійної підготовки як один з пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти України / В. К. Сидоренко, С. В. Білевич // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 35–41.
4. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скатки, В. В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие / С. А. Смирнов. – М.: Академия, 1998. – 509 с.
6. Ткачук С. І. Актуальні проблеми вчителя трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / С. І. Ткачук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ПП «Жовтий О. О.», 2011. – Ч. 3. – С. 212–221.

REFERENCES

1. Lednyov V. S. (1991). The matter of education: essence, structure, perspectives. the 2-nd edition. M.: Higher School, 1991. 224 (in Russ.)
2. Leshchenko M. (2006). Principles of forming the essence of pedagogical education at classical universities. Professional education: pedagogic and psychology: Polish-Ukrainian magazine. red. T. Levovatskoho, I. Vilsh, I. Ziaziuna, N. Nychkalo. Chencstokhova. Kyiv: AJD, 2006. VIII. 229-237 (in Ukr.)
3. Sydorenko V. K., Bilevych V. (2004). Grounded of professional preparation as one of the main ways of the development of Ukraine's higher education. Ukraine's higher education, 2004. № 3. 35–41 (in Ukr.)
4. Skatkin M. N., Kraevskii V. V. (1981). The essence of general secondary education. Problems and perspectives. M.: Knowledge, 1981. 96 (in Russ.)
5. Smirnov S. A. (1998). Pedagogic: pedagogical theories, systems, technologies: Educational manual. M.: Academy, 1998. 509 (in Russ.)
6. Tkachuk S. I. (2011). Actual teacher's of labour studies at pedagogical universities problems. Collection of scientific works of Uman State Pavlo Tychyna Pedagogical University. Uman: Zhovtyi O. O., 2011. 212–221 (in Ukr.)

The essence and structure of future teachers' of technologies preparation for the development of pupils' technical way of thinking in the process of constructing and designing the sewing wares

Kushnareva N.

Abstract. Scientific approaches to the selection and forming the essence of professional preparation of future teachers' of technologies to the development of pupils' technical way of thinking are lighted up and summarized; the essence of future teachers' of technologies preparation to the development of pupils' technical way of thinking in the process of constructing and designing the sewing wares at the example of the course "The methodology of the development of pupils' technical way of thinking at the lessons of technology (Constructing the sewing wares) is grounded; the main tasks, essence and structure of this special course, taking into account future teachers' specific of activity concerning organization, guidance, control and coordination of mentioned type of activity are determined.

Keywords: *essence, structure, preparation, a teacher of technologies, technical way of thinking.*

Содержание и структура подготовки будущих учителей технологии к развитию технического мышления учащихся в процессе конструирования и моделирования швейных изделий

Кушнарёва Н. М.

Аннотация. В статье освещены и обобщены научные подходы к отбору и структурированию содержания профессиональной подготовки будущих учителей технологии к развитию технического мышления учащихся; обосновано содержание подготовки будущих учителей технологии к развитию технического мышления учащихся в процессе конструирования и моделирования швейных изделий на примере спецкурса "Методика развития технического мышления учащихся на уроках технологии (Конструирование швейных изделий)"; определены основные задачи, содержание и структура спецкурса, учитывая специфику деятельности будущих учителей по организации, руководству, контролю и координации указанного вида деятельности.

Ключевые слова: *содержание, структура, подготовка, учитель технологии, техническое мышление.*

Organization of a distance listening comprehension course for future interpreters

O. Martynenko

Kyiv National Linguistic University
Corresponding author. E-mail: elena.evm@gmail.com

Paper received 19.12.16; Accepted for publication 02.12.16.

Abstract. The article examines the process of organization of a distance listening comprehension course for future interpreters. A systemic and systematic principle, a communicative principle, a principle of interconnection of the types of speech activities, and a principle of realization of the strategic actions, typical for the research, are analyzed. A list of prerequisites for purposeful application of the listening comprehension strategies by future interpreters is specified. Distribution of hours for teaching listening comprehension at initial, basic and advanced stages is given.

Keywords: distance education, listening comprehension course, future interpreters, genres of audio texts, types of listening.

Introduction. Effective usage of the exercises aimed at successful listening comprehension development of future interpreters is possible due to accurate and precise organization of distance listening comprehension course for the students. We consider such organization as a scientifically based scheme that implies consistent educational actions logically connected with the final result [2]. Using different teaching material, lecturers can easily adapt the listening comprehension model according to the curriculum and implement it into practice with the students during the educational process.

Analysis of modern methodological and pedagogical research works on the topic has proved that the problem of the organization of distance listening comprehension course for future interpreters has not been solved yet.

Purpose. The purpose of the article is to characterize the process of organization of a distance listening comprehension course for future interpreters.

Methods. Study of the scientific publications, empirical research, analysis of the topics, functions and listening skills of the Curriculum for English language development in universities and institutes, study of the basic materials for the Translators/Interpreters' Department for "English as First Foreign Language", mass survey of the future interpreters of the second course were used to outline and describe the process of organization of distance listening comprehension course for future interpreters.

Results. Organization of a distance listening comprehension course for future interpreters is based on the factors that guarantee the effective outcome. Following the results of the researchers investigating listening comprehension [1, 2, 3], we define such components of the process as principles, an object, an aim, a subject, a discipline, means of realization, and the stages of the organization in the frame of European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Taking into account that any organization of the educational process requires certain principles to be based on [5], we offer to keep to the following principles while making a distance listening comprehension course for future interpreters: a systemic and systematic principle, a communicative principle, a principle of interconnection of the types of speech activities, and a principle of realization of the strategic actions which is typical of our research.

Considering a systemic and systematic principle of the process of organization of a distance listening compre-

hension course for the students, it should be noted that all the groups exercises focused on the development of the students' listening comprehension skills are interrelated and thoroughly compiled; the sequence of the listening exercises is methodically planned making the educational process systemic. In addition, usage of Moodle (modular object-oriented dynamic learning environment) as an educational platform for improving listening skills of the students and learning listening comprehension strategies, characterizes the process of organization as systemic and manageable. By setting the final dates for the tasks to be accomplished, a teacher manages the process of listening to the audio texts, watching the video messages and accomplishing the exercises online. This way a lecturer can easily keep track of the students' attendance at the virtual listening comprehension course. In turn, the students themselves can plan their listening comprehension preparation in accordance with the teacher's date limits.

A communicative principle is realized via individualization of the educational process, including situational and functional parameters. Individual and personal characteristics of the future interpreters, appropriate selection of the listening comprehension strategies typical for a specific genre (interview, announcement, lecture, the news) are features of individualization of the communicative principle. Situational characteristics of this principle are expressed by the possibility of the distance listening comprehension course to reconstruct the communicative reality. Owing to this fact, the students feel higher motivation for improving their listening skills as they understand the link between the educational exercises and the real necessity they are going to face with being professional interpreters. Besides, every other audio or video message the students hear, will cause less stress and worry but better performance instead. Functional parameters of communicative principle in the organization of distance listening comprehension course for future interpreters means compatibility between the curriculum and the spheres of communication and selection of the essential vocabulary.

It is interrelation between teaching listening comprehension and oral and written ways of expressing thoughts that defines a principle of interconnection of the types of speech activities. Written answers prepared by the students and sent online to the teacher suppose that future interpreters are able to express their thoughts freely on the topic of the listening, to select necessary words and word

combinations to complete the answer, to use appropriate grammar rules in order to put their ideas in a written form.

A principle of realization of the strategic actions has been singled out as specific for our research. For future interpreters, it is important to know how to apply listening comprehension strategies correctly while understanding texts of different genres. To specify the sense of this principle, we have distinguished a list of prerequisites for purposeful application of the listening comprehension strategies by future interpreters. Among them there are heuristic conversations about listening comprehension strategies and strategic actions with the students and their teachers, educational guides on strategic use aimed at understanding interviews, lectures, announcements, and the news, analysis of the theoretical material conducted by the students themselves, establishing correlation between listening comprehension strategies and the relevant strategic actions, completing a self-evaluation listening comprehension form.

We highlight the idea of being guided by a socially-affective strategy in the process of organization of a distance listening comprehension course for future interpreters. The point of the strategy is to motivate and support listening comprehension efforts of the students due to their successful understanding of any previous audio or video texts. The object of the education is a process of teaching future correspondence-course interpreters listening to interviews, lectures, announcements, the news. The

aim of the education is to make students acquire competence in listening comprehension.

The subjects of the education are the second-year future interpreters of English (III semester). Listening is a foreground speech activity [6, p. 5] which is intended to make students acquire listening skills according to such topics as "Mass Media", "Theatre", "Medicine and health". Future interpreters must know how to understand the gist and details of live or recorded interviews, lectures, announcements, the news. It should be noted that being aware of the peculiarities of the above-mentioned genres and regular listening practice help students comprehend the texts easier and quicker, analyze the messages in accordance with the genre, take into account structural, phonetic, lexical, and grammar phenomena while interpreting.

The means of realization of the organization are the authentic audio and video texts (interviews, lectures, announcements, the news) selected according to the primary and secondary criteria [4], and the system of exercises for development listening skills and strategies.

The distant listening comprehension course has been organized according to ECTS. For second-year distance interpreters of Department of English Language at Kyiv National Linguistic University (III semester) there are 48 hrs for lectures and 744 hrs for individual work as shown in Figure 1.

Introductory course	Winter exams		Total	Number of Modules	Test	Exam
Lectures	Lectures	Individual work				
18	30	744	792	3	1	1

Figure 1. Distribution of hours for distance interpreters, II year, III semester

To calculate the number of hours the distant listening comprehension course will take, it should be mentioned that listening, on a par with reading, writing and speaking, takes 1/4 (25%) of total educational hours. For organization of our model it constitutes: lectures – 48 hrs (24 classes) : 4 = 12 hrs and for individual studies – 744 hrs : 4 = 186 hrs. During the III semester future interpreters can listen to the audio texts of different genres the following number of hours: introductory course – 18 hrs (lectures) : 4 = 4.5 hrs, individual work – 744 hrs : 4 = 186 hrs, winter exams – 30 hrs : 4 = 7.5 hrs, where 1 hour is 45 minutes (Fig. 2).

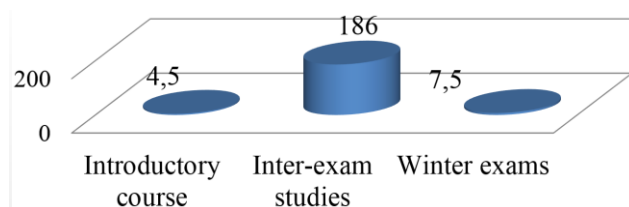


Figure 2. Distribution of hours according to the structure of the course

Organization of a distance listening comprehension course for future interpreters can be realized during three stages: initial, basic and advanced. Initial stage is focused on the students' ability to comprehend and understand audio and video messages of different genres (interviews, lectures, announcements, the news) placed in a open-source software learning management system Moodle. The future interpreters are given guidelines on the specific

features of listening to each of the genres. In addition, the students are taught how to take notes while listening, which is essential for their professional activity.

Concerning the hours, at the initial stage distance future interpreters can take a 4.5 hrs (202,5 min) listening comprehension course. On the whole, at this stage there are 18 hours (9 classes by 90 minutes) to work on all four types of speech activities (reading, writing, listening and speaking). To define how many minutes teaching listening will take at the initial stage at each class, 202,5 min divide by 9 classes: 202,5 : 9 = 22,5 min. Summing up, teaching future interpreters listening comprehension at the initial stage will take approximately 22,5 minutes at each class or 45 min every second class and 22,5 min more at the last one as shown in Figure 3.

It is worth giving a detailed characteristics of individual studies of the students during an inter-exam course. A basic stage of a distance listening comprehension course is most important for the development of listening skills and strategies. Accomplishing the exercises, analyzing the listening strategies, students develop their listening skills on such types of listening as identifying specific information, critical or understanding attitude, listening for details and listening for gist. Besides, the listening comprehension course offers thorough work on the language material, analysis and interpretation of parts of different audio texts, keeping a "Listening Comprehension Diary" applying strategies and strategic actions offered in the course.


1	2	3	45 min x 4 classes = 180 min – lectures 22,5 x 1 class = 22,5 min – lectures Total: 180 + 22,5 = 202,5 min.  – listening comprehension of different genres
4	5	6	
7	8	9	

Figure 3. Distribution of hours for teaching listening comprehension at the initial stage

Basic stage of teaching listening is aimed at increasing the future interpreters' level of motivation concerning their individual listening to the texts and doing the exercises. At this stage students learn how to avoid misunderstanding of the messages and express their reaction to general or detailed information in the most appropriate way while listening to the interviews, lectures, the news and announcements. During the inter-exam course the distribution of the hours given for improving listening

skills and strategies according to the genres is as follows: 186 hrs : 4 (genres) = 46,5 hrs.

It should be mentioned that we have organized a distance listening comprehension course for future interpreters depending on the genres and not the topics of modules. This approach makes it possible for any teacher relate any selection of topics to the given model of a distance listening comprehension course. The interrelation between genres of audio texts, types of listening and hours within the modules shown in Figure 4.

Modules	Genres	Type of listening	Total hrs
Mass Media	Announcement	Identifying specific information	46,5
	Theatre	Interview	Critical or understanding attitude
Medicine and Health	The news	For details	46,5
	Lectures	For gist	46,5

Figure 4. Interrelation between genres of audio texts, types of listening and hours in accordance with the modules

According to three modules and four genres, we have allocated 46,5 hrs of individual listening comprehension studies this way: 46,5 hrs : 3 = 15,5 hrs. To learn how much time is given for listening to each of the three modules which include announcements, interviews, the news and lectures, 15,5 hrs : 4 = 3,8 hrs. As the organization of a distance listening comprehension course for future interpreters is targeted at the correspondence-course students, it is the responsibility of the students to manage their studies and time during the basic stage of the course. Nevertheless, we do recommend to stick to the schedule in Figure 5.

The final, advanced stage of the course, is intended to carry out some improvements to the students' ability to listen to the texts of different genres and to do exercises based on different types of listening namely: identifying specific information, critical or understanding attitude, listening for details and listening for gist. In addition, the students can improve their specific interpreting skills by writing a summary or a report on the issue in their mother tongue. At this stage the future interpreters are offered to complete a post-experiment listening comprehension questionnaire, select the necessary audio and video material to listen to and to watch, define the listening strategies on their own, apply the strategic actions to overcome the

listening comprehension difficulties, improve the ability to use the strategies which are underdeveloped.

Modules	Genres	Hours	Terms
1. Mass Media	Announcements	3,8	September - October
	Interviews	3,8	
	The news	3,8	
	Lectures	3,8	
2. Theatre	Announcements	3,8	October - November
	Interviews	3,8	
	The news	3,8	
	Lectures	3,8	
3. Medicine and Health	Announcements	3,8	November - December
	Interviews	3,8	
	The news	3,8	
	Lectures	3,8	

Figure 5. Distribution of hours for teaching listening comprehension at the basic stage

To teach students listening at the advanced stage there are 7,5 hrs (337,5 min). Totally there are 30 hrs (15 classes). To determine the amount of time for teaching listening at each class 337,5 min : 15 classes = 22,5 min. Overall, teaching listening at the advanced stage will take approximately 22,5 minutes at every class or 45 min at every second class and 22,5 min at the last one as shown in Figure 6.


1	2	3	4	5	45 min x 7 classes = 315 min – lectures 22,5 min x 1 class = 22,5 min – lectures Total: 315 + 22,5 = 337,5 min  – listening comprehension of different genres
6	7	8	9	10	
11	12	13	14	15	

Figure 6. Distribution of hours for teaching listening comprehension at the advanced stage

The structure and the contents of a distance listening comprehension course for future interpreters is shown in Figure 7.

Structure of educational process	Type of studies	Stage	Hours	The contents of the listening comprehension course
Introductory course	Lectures	Initial	4.5	Learning the peculiarities of the strategic actions targeted at successful comprehension of the announcements, the news, interviews and lectures, instructions on Moodle navigation.
Inter-exam course	Individual studies	Basic	186	Realization of the course aimed at developing listening skills of different genres of the texts, keeping to "Listening Comprehension Diary".
Winter exams	Lectures	Advanced	7.5	Usage of listening comprehension strategies of interviews, lectures, announcements, the news defined by the students on their own.

Figure 7. Structure and the contents of a distance listening comprehension course for future interpreters

Conclusion. To sum up, the listening comprehension course based in Moodle is worthwhile. The exercises aimed at developing and improving students' knowledge on listening strategies and peculiar features

of audio texts of different genres contribute to the teaching process of listening. However, the efficiency of the described distance listening comprehension course for future interpreters needs to be checked.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англійських теленовін : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Вікович Роксоляна Ігорівна. – К., 2010. – 359 с.
2. Гончар І. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста / И. А. Гончар // Мир русского слова. – 2010. – № 1. – С. 86-92.
3. Крпачатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англійської компетентії в аудіюванні у майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Крпачатова Ярослава Анатоліївна. – К., 2014. – 266 с.
4. Мартиненко О. Є. Критерії відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англійського аудіювання в умовах заочної форми навчання // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 40-47.
5. Писанко М. Л. Формування англійської соціокультурної компетентії у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 368 с.
6. Робоча програма з англійської мови для студентів II курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Переклад (англійська)). – КНЛУ. 30.06. 2015 р. – 18 с.

REFERENCES

1. Vikovich R. I. Metodika navchannja studentiv movnih special'nostej audijuvannja anglo-movnih telenovin : dis. kand. ped. nauk : 13.00.02 / Vikovich Roksoljana Igorivna. – K., 2010. – 359 s.
2. Gonchar I. A. Model' obuchenija audirovaniju inozjazychnogo teksta / I. A. Gonchar // Mir russkogo slova. – 2010. – № 1. – S. 86-92.
3. Krapchatova Ja. A. Metodika organizacii samo- i vzajemno-kontrolju rivnja sformovanosti anglo-movnoji kompetencii v audijuvanni u majbutnih filologiv : dis. kand. ped. nauk : 13.00.02 / Krapchatova Jaroslava Anatolijivna. – K., 2014. – 266 s.
4. Martinenko O. Є. Kriterii vidboru audiotekstiv dlja navchannja majbutnih perekladachiv anglo-movnogo audijuvannja v umovah zaochnoi formi navchannja // Inozemni movi. – 2016. – № 2. – S. 40-47.
5. Pisanko M. L. Formuvannja anglo-movnoji sociokul'turnoi kompetencii u studentiv movnih special'nostej na bazi nimec'koji movi jak pershoi inozemnoji : dis. kand. ped. nauk : 13.00.02 / Pisanko Marija Leonidivna. – K., 2008. – 368 s.
6. Robocha programa z anglijs'koji movi dlja studentiv II kursu za naprjamom pidgotovki 6.020303 Filologija (Pereklad (anglijs'ka)). – KNLU. 30.06. 2015 r. – 18 s.

Организация дистанционного курса по обучению аудирования будущих переводчиков

Е. Е. Мартыненко

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации дистанционного курса обучения будущих переводчиков аудированию. Предложены и проанализированы принципы системности и систематичности, коммуникативности, взаимосвязанного обучения видов речевой деятельности, а также принцип реализации стратегических действий. Представлен список предпосылок сознательного применения будущими переводчиками стратегических действий на протяжении всего курса обучения аудированию. Обосновано распределение часов на обучение аудированию на начальном, основном и продвинутом этапах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, курс по обучению аудирования, будущие переводчики, жанры аудио текстов, типы аудирования.

Щодо побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання

Г. В. Мухіна

Кафедра соціально-гуманітарних дисциплін Донецький юридичний інститут МВС України, м. Кривий Ріг, Україна
Corresponding author. E-mail: Mukhina-galina@rambler.ru

Paper received 22.01.17; Accepted for publication 30.01.17.

Анотація. Зазначене дослідження присвячено аналізу теоретичних основ особистісно-орієнтованого навчання, характеристик змісту та структури особистісно-орієнтованого навчання. У статті визначено компоненти та систему утворювальні фактори побудови дидактичної навчальної моделі. Продемонстровано різні підходи до побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах системи МВС України.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, дидактична модель, система утворювальні фактори, курсант, педагог, суб'єкт, суб'єктивність навчання.

Для розуміння змісту та структури особистісно-орієнтованого навчання необхідно визначити компоненти, які необхідно враховувати в процесі побудови дидактичної моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих навчальних юридичних закладах. Кожний компонент дидактичної моделі повинен включати в себе певний напрям реалізації особистісно-орієнтованого навчання у курсантів та показники особистісного росту як курсантів, так і викладачів. Концептуальною основою будь-якої дидактичної моделі є такі системоутворювальні фактори, як закономірності, принципи та функції.

Кожна дидактична система, як правило, базується на особливій сукупності закономірностей навчання. В педагогічній літературі існує безліч класифікацій цих закономірностей (О. Вишневський, Н. Мойсеюк, А. Хуторської та інші). Проте таке розмаїття класифікацій аж ніяк не свідчить про відсутність єдиних закономірностей щодо організації навчання як процесу.

Аналіз наукового доробку Є. Бондаревської, Н. Мойсеюк, А. Плігіна, А. Хуторського та інших дає можливість визначитися з класифікацією закономірностей особистісно-орієнтованого навчання, в основу якої покладено основні дидактичні компоненти навчання. Виявити закономірності особистісно-орієнтованого навчального процесу допомагає системно-структурний аналіз можливих зв'язків, які притаманні цьому процесу, що дозволяє встановити, які з них постають істотними, необхідними, без яких не можна виявити сутність цього процесу та охарактеризувати його розвиток [5, с.36].

Особистісно-орієнтованому навчанню притаманні як загально визначені дидактичні закономірності (взаємозв'язок виховання, навчання і розвитку; єдність виховання та самовиховання, викладання та учіння; визначна роль діяльності та спілкування у вихованні та навчанні; зв'язок між колективом та особистістю у процесі навчання; зв'язок між завданнями, змістом, формами, методами навчального процесу тощо), так і специфічні закономірності.

До специфічних закономірностей особистісно-орієнтованого навчання, які обумовлені зовнішніми зв'язками, на нашу думку, можна віднести такі:

- цілісний навчальний процес, його мета, завдання, зміст, форми та методи зумовлені не тільки потребами суспільства, а й потребами особистості;
- завдання, зміст, методи та форми навчального процесу залежать не тільки від потреб суспільства, а й від

психолого-педагогічних та дидактичних умов у навчальному закладі.

До внутрішніх зв'язків, притаманних компонентам процесу навчання можна віднести:

- зв'язки між позитивною навчальною мотивацією та отриманням тими, хто навчається, особистісного навчального продукту;
- зв'язки між зростанням продуктивності навчання тих, хто навчається та усвідомленою їх участю у визначенні цілей навчання, вибором технологічних елементів навчання, створенням особистісного компоненту змісту навчання;
- зв'язки між застосуванням активних форм та методів навчання та зростанням рівня креативності тих, хто навчається тощо;
- зв'язки між діяльністю суб'єктів навчального процесу як рівноправних учасників цього процесу;
- зв'язки між діяльністю та спілкуванням суб'єктів навчального процесу та результатами розвитку цих суб'єктів.

Існують і інші закономірності особистісно-орієнтованого навчання, проте ми виокремили серед них найбільш значущі.

Названі закономірності цілісного педагогічного процесу необхідно враховувати системно. Не можна розраховувати на успіх, якщо педагог спирається на деякі закономірні зв'язки, а решту ігнорує. Тільки системне застосування у практиці всіх закономірностей цілісного педагогічного процесу забезпечує його оптимальне функціонування.

Аналізуючи структуру, не можна не зупинитися на такому системоутворювальному факторі особистісно-орієнтованого навчання як принципи організації цієї структури. Якщо закономірності виражають сутісний, необхідний зв'язок між причиною та наслідком, то принципи, що впливають із цих закономірностей, являють собою основні вимоги, що й визначають загальний напрям педагогічного процесу, його цілі, зміст і методику організації [5, с.44].

Особистісно-орієнтованому навчанню притаманні як загально визначені дидактичні принципи (наочність, доступність, свідомість і активність, систематичність і послідовність, міцність, науковність, зв'язок теорії і практики, оптимальне поєднання методів, форм і засобів навчання, міцність результатів навчання тощо), так і специфічні принципи, які були визначені такими дослідниками як Є. Бондаревська, Н. Мойсеюк, А. Плігін, С. Подмазін, А. Хуторської.

До *специфічних* дидактичних принципів особистісно-орієнтованого навчання можна віднести такі принципи: особистісного цілепокладання того, хто навчається; вибору індивідуальної навчальної траєкторії; первинності навчальної продукції того, хто навчається; ситуативності навчання; самоактуалізації; суб'єктності; творчості та успіху; довіри та підтримки; навчальної рефлексії.

Виходячи із принципів особистісно-орієнтованого навчання, доцільно визначити *функції* такого навчання, бо «дидактичні функції традиційного й особистісно-орієнтованого навчання виявляються по-різному: в першому випадку центральною постає функція передачі змісту навчального матеріалу для засвоєння особистістю, в другому функція – для створення власного змісту навчання» [9, с.169]. С. Подмазін, досліджуючи особистісно-орієнтоване навчання, серед основних функцій виокремлює гуманітарну, культуротворчу та соціалізаційну [6].

Суть гуманітарної функції полягає у визнанні самоцінності людини й забезпеченні її фізичного й морального здоров'я, усвідомлення сенсу життя й активної позиції в ньому, особистісної свободи й можливості максимальної реалізації власного потенціалу. Культуротворча функція спрямована на збереження, передачу, відтворення й розвиток культури засобами освіти. Функція соціалізації дозволяє індивідові засвоїти та відтворити соціальний досвід, необхідний і достатній для успішного входження людини в життя суспільства.

Реалізація зазначених функцій не може здійснюватися в умовах командно-адміністративного, авторитарного стилю взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Саме особистісно-орієнтоване навчання базується на суб'єкт-суб'єктній основі й передбачає послідовне становлення суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації особистості того, хто навчається. Далі, очевидно, доцільно від аналізу принципів та функцій особистісно-орієнтованого навчання перейти до аналізу функціональних структурних дидактичних компонентів.

Аналіз досліджень А. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, Г. Костюка, С. Максименко, Н. Ничкала, О. Пехоти, Л. Пуховської, В. Семиченка, В. Серикова, І. Якіманської та інших дозволяє зробити висновок, що в педагогічній літературі існує досить докладна характеристика парадигми особистісно-орієнтованого навчання, яка розкриває цілі, зміст, форми й методи навчання, а також результати. Проте зауважимо, що набагато менше уваги вітчизняними та зарубіжними дослідниками було приділено характеристиці структурних елементів навчання поокремо. Структура є характеристикою будь-якої системи і передбачає глибинний зв'язок всіх елементів цієї системи. Навчання – це система, відсутність або вилучення хоча би одного зі складників якої тягне за собою втрату цілісності та поступовості навчального процесу та руйнацію системи загалом.

З урахуванням усіх визначень поняття «особистісно-орієнтоване навчання», що існують у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, виокремимо центральний компонент навчання – цільовий.

Цільовий компонент особистісно-орієнтованого навчання. Цільовий компонент, на думку Є. Бондаревської, закладає в особистості механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, які є необхідними для становлення самобутності особистісного образу [2, с.21]. Цільовим компонентом особистісно-орієнтованого навчання, за В. Сериковим, є створення сприятливих умов для розвитку особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, смисловизначення, самореалізації, соціальної відповідальності тощо) [8, с.53-54].

І. Якіманська слушно зауважує, що головною метою навчання є виявлення особливості суб'єктного досвіду того, хто навчається (особистісні смисли, цінності, відношення), збагачення цього досвіду науковим змістом, а також створення умов для розвитку індивідуальності [4, с.177].

Узагальнення зазначених наукових поглядів дозволяє зробити висновок, що цільовими компонентами особистісно-орієнтованого навчання є:

- розвиток індивідуальних та пізнавальних здібностей особистості;
- виявлення, ініціювання та використання індивідуального (суб'єктного) досвіду особистості;
- надання допомоги особистості щодо пізнання себе, самовизнання та самореалізації.

Наступним структурним елементом особистісно-орієнтованого навчання є *змістовий компонент*.

Розглядаючи змістовий компонент, С. Подмазін виокремлює світоглядну і праксеологічну складові особистісно-орієнтованого навчання. На думку дослідника, зміст особистісно-орієнтованого навчання «має включати все, що потрібно людині для розвитку своєї особистості, тобто те, що допомагає їй продукувати власне життя» [7, с.2]. І далі: «...Змістом навчання є динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу, а компоненти та рівні компетентності особистості, що формуються в процесі навчальної діяльності, можуть бути зафіксованими як результат особистості на певний момент» [7, с.3].

Є. Бондаревська, досліджуючи змістовий компонент навчання, що орієнтується на потреби й розвиток особистості, подає власну класифікацію основних структурних компонентів змісту.

Зазначимо, що кожний з наведених змістових компонентів має право на існування в межах особистісно-орієнтованої системи навчання. Проте, системоутворювальним є особистісний компонент, тому що саме цей компонент особистісно-орієнтованого навчання визначається його спрямованістю на задоволення потреб особистості, перш за все, потреб особистісного існування (свобода й вільний вибір свого світогляду, самостійність і особиста відповідальність, саморозвиток і самореалізація, самовизначення і творчість).

Операційно-діяльнісний (технологічний) компонент. Характеристика особистісно-орієнтованого навчання не може бути повною, якщо не розкрити суть операційно-діяльнісного (технологічного) компоненту, який включає в себе найбільш адекватні певній орієнтації форми, методи й засоби педагогічної діяльності.

Основним принципом розробки особистісно-орієнтованої системи навчання, як зазначено вище, є визнання індивідуальності того, хто навчається, створення необхідних і достатніх умов для розвитку такої особистості. На думку С. Кульневича, особистісно-орієнтований педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб особистість мала можливість вибору в процесі виконання навчальних завдань. Одночасно навчальний матеріал повинен гарантувати самоосвіту, саморозвиток, самовираження тих, хто навчається, у процесі оволодіння знаннями [2].

Операційно-діяльнісний (технологічний) компонент особистісно-орієнтованого навчання, на думку Є. Бондаревської, складають методи й прийоми, які відповідають таким вимогам, як:

- діалогічність;
- діялісно-творчий характер;
- підтримка індивідуального розвитку особистості;
- надання особистості необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й засобів учіння та поведінки.

В операційно-діялісному компоненті особистісно-орієнтованого навчання особливе значення надається такому фактору розвитку, який в традиційній педагогіці майже не враховувався – суб'єктному досвіду особистості. На думку В. Серикова, суб'єктний досвід – це досвід людини зі створення свого особистісного середовища, особистісної самоорганізації того, що в повсякденні називають внутрішнім світом людини [1, с.162–163].

Отже, виходячи із зазначеного і спираючись на цільовий та змістовий компоненти особистісно-орієнтованого навчання, слід зазначити, що, на нашу думку, основу операційно-діялісного компоненту особистісно-орієнтованого навчання складає принцип суб'єктності навчання. Реалізація зазначеного принципу, зазначає В. Сериков, передбачає не ізольований вибір методів навчання, а вибір особистісно орієнтованої методичної системи навчання загалом [8, с.211]. Тому для реалізації означеного вище компоненту використовуються активні та інтерактивні методи, які й сприяють всебічному розвитку особистості в процесі навчання [2].

З усього сказаного вище, можна зробити висновок, що операційно-діялісний (технологічний) компонент особистісно-орієнтованого навчання базується на застосуванні методів та прийомів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність особистості в процесі навчання. Особистість постає активним суб'єктом навчальної діяльності. Завдання викладача з огляду на це, перш за все, полягає в тому, щоб навчити вчитися, мотивувати тих, хто навчається, до постійних пошуків, створити умови щодо самовдосконалення й самонавчання тих, хто навчається.

Контрольно-регулятивний компонент. Характеристика сутності змісту особистісно-орієнтованого навчання буде неповною, якщо не розглянути його контрольно-регулятивний компонент. Цей компонент повинен, перш за все, узгоджуватися з цільовим компонентом особистісно-орієнтованого навчання. А це означає, що результатом навчання є не тільки знання, вміння та навички, а, насамперед, розвиток особистісних якостей тих, хто навчається. Тому пріоритетне

значення має аналіз і оцінка особистісних змін, які відбулися на навчальному занятті.

Виходячи з цього в конструюванні й реалізації особистісно-орієнтованого навчання основний акцент робиться на формуванні позитивної «Я - концепції» особистості, що й становить основу особистісного зростання.

Отже, говорячи про контрольно-регулятивний компонент можемо зауважити, що особистісно-орієнтоване навчання виводить на перший план не обсяг знань, умінь та навичок, а розвиток здатності до самовизначення, розкриття й реалізації індивідуальності того, хто навчається.

Проаналізувавши компоненти особистісно-орієнтованого навчання, ми дійшли висновку, що цільовий компонент є центральним елементом системи, від якого тією чи іншою мірою залежить решта компонентів навчання – змістовий, операційно-діялісний та оцінювально-результативний. Змістовий компонент, який обов'язково пов'язується з цільовим, у свою чергу, закономірно впливає на вибір методів, форм та технологічних засобів навчання, тобто на операційно-діялісний компонент. Не можна не погодитися з думкою видатного вітчизняного дидакта Ю. Бабанського про те, що цільовий, змістовий та операційно-діялісний компоненти навчання складають цілісний логічний ланцюжок, для функціонування якого педагог має продумувати зв'язки між компонентами ланцюжка, має намагатись обирати їх найбільш раціональні варіанти – тільки в такому випадку можна розраховувати на досягнення бажаного кінцевого результату.

Абсолютно очевидним є те, що вирішення проблеми реалізації особистісно-орієнтованого навчання не слід розглядати спрощено, тобто таким навчанням, що достатньо лише взяти вже існуючі в педагогіці й інших науках доробки про особистість і об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Тільки системне бачення навчання дозволяє чітко виокремлювати складові компоненти, аналізувати всю різноманітність зв'язків і відношень між ними, визначати характерні ознаки певної системи навчання. Новий підхід до організації навчання людини базується саме на цілісному світосприйманні, в тому числі й особистісно-орієнтованого навчання.

Таким чином, особистісно-орієнтоване навчання являє собою динамічну систему – сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність та взаємодіють між собою. Основними структурними компонентами особистісно-орієнтованого навчання курсантів вищих юридичних навчальних закладів є мета, завдання, зміст, технологія, контроль, оцінка суб'єктного досвіду життєдіяльності, набутого молоддю до навчання у вищому навчальному закладі. Жодний компонент системи не можна замінити на інший або на їх сукупність, оскільки система перестає функціонувати; відокремлення будь-якого елемента системи призводить до її руйнації. За всіма компонентами особистісно-орієнтоване навчання має суттєві відмінності від традиційного підходу до навчання, адже теоретичну основу особистісно-орієнтованого навчання становлять інші концептуальні засади. За

своєю метою особистісно-орієнтоване навчання спрямовано не на запам'ятовування готових знань, а, перш за все, на розвиток потенційних можливостей курсантів, на особистісний розвиток та творчу реалізацію як курсантів, так і викладачів.

На підставі системно-діяльнісного підходу до особистісно-орієнтованого навчання можливо побудува-

ти дидактичну модель реалізації особистісно-орієнтованого навчання курсантів у вищих юридичних навчальних закладах. Критеріями ефективності реалізації особистісно-орієнтованого навчання визначено параметри особистісного розвитку й забезпечення умов для індивідуальної творчої самореалізації курсанта як суб'єкта педагогічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання [наук.-метод. посіб.] : / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.
2. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [учеб. пособие] : / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] : / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
4. Мойсеюк, Н. Є. Педагогіка [навч. посіб.] : / Н. Є. Мойсеюк. - 5-те вид., доповн. і переробл. – К., 2007. – 656 с.
5. Педагогика [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] : / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.
6. Подмазін, С. І. Особистісно-орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. Дніпропетровський національний ун-т історії. – Дніпропетровськ, 2006. – 446 с.
7. Подоляк, Л. Г. Психологія вищої школи [підручник] : / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. - 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
8. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 271 с.
9. Хуторской, А. В. Современная дидактика [учеб. пособие] : / А. В. Хуторской. - 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

REFERENCES

1. Bekh D The Personality orientated education // – К, 1998 - 204 pp.
2. Bondarevskaia E.V Pedagogics: personality in humanistic theories and systems of education // – Rostov N/D Uchitel, 1999. - 560 p.
3. Zagviiazinskii V.I. Theory of educating : modern // – М. : Academy, 2001. – 192 p.
4. Moiseiuk.N Pedagogics // – К , 2007. - 656 p.
5. Pedagogics: studies. manual for the students of pedag.inst. // – М., Prosveshchenie 1988. - 479 p.
6. Podmazin S. The Personality-oriented education (socialphilosophical analysis) [Text] : disser. . doct. sciences : 09.00.03 / Podmazin Serhij Ivanovich. Dnepropetrovsk national univer. histories Dnipropetrovsk, 2006. - 446 pp.
7. Podoliak L.G Psychology of higher school // - 2th kind. - К. : Caravel, 2008. - 352 p.
8. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of planning of the pedagogical systems // – М. Logos.1999.- 271 p.
9. Khutorskoi A.V. The Modern didactics // – М. : Higher school, 2007. - 639 p.

About the construction of didactic model for implementing of the personality-oriented educating.

G. V. Mukhina.

Abstract. In the article on the basis of system approach to the personality-oriented educating the analysis of didactic model of realization of educating of students is made in higher educational establishments. System approach allows to structure the process of educating in general and every component separately. The system factors of construction the didactic model are identified and characterized in the research. The personality-oriented educating owns both general didactic regularities and specific regularities. Analyzing the structure of educating, an author characterizes such system factors as principles of the personality-oriented educating in detail. Principles are decisive for the choice of methods and forms of the personality-oriented educating.

Keywords: the personality-oriented educating, a didactic model, system factors, student, teacher, subject, subject of educating.

О построении дидактической модели реализации личностно-ориентированного обучения

Г. В. Мухина.

Анотация. В статье на основе системного подхода к личностно-ориентированному обучению проведен анализ дидактической модели реализации обучения курсантов в высших учебных заведениях. Системный подход позволяет структурировать процесс обучения вообще и каждого компонента отдельно. В исследовании определены и охарактеризованы системообразующие факторы построения дидактической модели. Личностно-ориентированному обучению присущи как общие дидактические закономерности, так и специфические закономерности. Анализируя структуру обучения, автор детально характеризует такие системообразующие факторы как принципы личностно-ориентированного обучения. Принципы являются определяющими для выбора методов и форм личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, дидактична модель, системообразующие факторы, курсант, педагог, субъект, субъектность обучения.

Галузеві стандарти та роботодавці як визначники вимог до змісту фахової компетентності перекладача

А. С. Ольховська

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: las.19065@gmail.com

Paper received 18.01.17; Accepted for publication 25.01.17.

Анотація. У статті розглядається проблема встановлення змісту фахової компетентності перекладача. Авторка дослідження наголошує, що при його визначенні слід виходити із вимог роботодавців та галузевих стандартів. З цією метою проведено вивчення вимог сучасних зарубіжних та вітчизняних перекладацьких компаній до кандидатів на посаду перекладача та проаналізовано вимоги європейського стандарту EN 15038 та вітчизняного стандарту СТГУ АПУ 001-2000. Порівняння вимог зарубіжних та вітчизняних перекладацьких компаній до кандидатів на посаду перекладача із вимогами, прописаними у галузевих стандартах, свідчить про те, що європейський стандарт EN 15038 найточніше відбиває усі побажання роботодавців, а тому його вимоги до фахової компетентності перекладача мають бути покладені в основу при визначенні змісту навчання майбутніх перекладачів.

Ключові слова: фахова компетентність перекладача, галузеві стандарти, вимоги роботодавців, навчання майбутніх перекладачів.

Фахова компетентність перекладача (ФКП), яка у найбільш загальному вигляді визначається як здатність перекладати на професійному рівні [0], у методиці традиційно розглядається як багатокомпонентна структура, склад якої утворює низка компонентів [0; 0; 0; 0]. Доцільність такого підходу до згаданого поняття обумовлюється можливістю розгляду та деталізації окремих складових з метою ретельного їх вивчення та побудови відповідних методик навчання, що робить його зручним для навчальних цілей. Комплексний аналіз складових ФКП та їх співвідношення у працях різних вчених не одноразово ставав об'єктом досліджень [0; 0], зокрема різноманітні моделі ФКП було досить детально розглянуто в наших попередніх публікаціях [0]. Безперечним є те, що кожна з проаналізованих моделей має певну теоретичну цінність, свої переваги та недоліки. Однак, як впливає з попереднього підрозділу, на сьогоднішній день провідним підходом при підготовці фахівця є орієнтація на ринок праці де такий фахівець зможе успішно конкурувати та буде затребуваним, а тому визначником змісту ФКП має виступати саме такий ринок, тобто по суті вимоги роботодавців. Саме тому, *метою* нашої статті є встановлення змісту ФКП шляхом аналізу вимог, які висуваються до перекладачів провідними західними та вітчизняними перекладацькими компаніями та галузевими стандартами.

Розпочнемо із аналізу вимог роботодавці до ФКП. Що стосується західних компаній, то тут перш за все ми звернулися до переліку *Top 100 Language Service Providers (LSPs)* за 2016 рік [0], що включає в себе 100 компаній із надання мовних послуг, які займають провідне положення на світовому ринку. Перелік щороку готується агенцією *Common Sense Advisory Inc.* та включає найбільш й найвпливовіші компанії по всьому світі. Процедура проведення дослідження була наступною: ми шукали сайти компаній, які обрали в рейтингу, знаходили розділ вакансій, якщо такий є на сайті, та копіювали вимоги до перекладача в окрему таблицю з подальшим їх перекладом. Внесені в таблицю і перекладені дані порівнювалися. Ми відібрали компанії з різних куточків світу для того, щоб побачити чи є суттєва різниця між вимогами роботодавців різних країн, адже ринок перекладу став глобальним й

віртуальним, а отже фахівець з перекладу може дистанційно працевлаштуватися в компанії будь-якої країни світу за умови, якщо він буде конкурентоспроможним гравцем на ринку перекладацьких послуг. Компанії, відібрані для проведення аналізу, включали наступні: CSOFT International (Китай), CTS Languagelink (США), Alpha CRC (Сполучене Королівство), itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина), Arancho Doc (Італія). З метою відбору вітчизняних компаній ми звернулися до рейтингу провідних українських перекладацьких компаній за 2016 рік, який щороку готується незалежним експертом Костянтином Дранчем та викладається у відкритий доступ на його власному сайті: <https://translationrating.ru> [0]. До відбраного нами списку потрапили компанії, які мали розділ з відкритими вакансіями, де були чітко сформульовані вимоги до кандидатів на посаду перекладача, а саме: InText (Дніпро), Киевское Областное Бюро Переводов (Київ), Technolex Translation Studio (Київ), TraDos (Київ), Профпереклад (Profrtranslation) (Київ). Неважко помітити, що більшість великих перекладацьких компаній України розташовані в столиці, регіони представлені лише незначною мірою. Загальна кількість компаній, відібраних з метою аналізу вимог роботодавців склала 10.

Отже, за результатами аналізу виявилось, що усі 10 компаній (100 %) вимагають володіння CAT-інструментами, причому більшість компаній надає перелік бажаних CAT-інструментів до якого потрапили: SDL Trados (CSOFT International (Китай), CTS Languagelink (США), Alpha CRC (Сполучене Королівство), InText (Дніпро) Профпереклад (Profrtranslation) (Київ)), MemoQ (Alpha CRC (Сполучене Королівство), Arancho Doc (Італія)), Across або Transit (Alpha CRC (Сполучене Королівство)).

Досвід роботи вимагають 9 компаній (90 %), а його термін варіюється в залежності від компанії: 1 – 2 роки (CSOFT International (Китай)), не менше 2-х років (CTS Languagelink (США), Профпереклад (Profrtranslation) (Київ)), не менше 3-х років (Alpha CRC (Сполучене Королівство), Киевское Областное Бюро Переводов (Київ)), не менше 5-ти років (itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина), InText

(Дніпро), TraDos (Київ)), не лімітовано (Technolex Translation Studio (Київ)).

Бездоганне володіння мовою тексту оригіналу та тексту перекладу вимагають 8 компаній (80 %): CSOFT International (Китай), CTS LanguageLink (США), Alpha CRC (Сполучене Королівство), itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина), Aranchio Doc (Італія), InText (Дніпро), Technolex Translation Studio (Київ), TraDos (Київ).

Показовим є те, що на сучасному етапі важливе значення здобуває професійна освіта. Так, наявність вищої філологічної та/або спеціальної освіти вимагають 7 компаній (70 %): CSOFT International (Китай), Alpha CRC (Сполучене Королівство), itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина), Aranchio Doc (Італія), Киевское Областное Бюро Переводов (Київ), TraDos (Київ), Профпереклад (Proftranslation) (Київ).

Не менш важливою для роботодавців є наявність спеціалізації, тобто володіння термінологією у певних галузях, перелік яких надається компаніями. Таке обмеження сфер перекладу пояснюється тим, що солідна компанія традиційно спеціалізується у певних галузях і не позиціонує себе як таку, що виконує переклади будь-якої тематики, адже на ринку перекладацьких послуг пропонування виконати переклад з будь-якої тематики слугує показником непрофесійності та потенційно неякісного надання перекладацьких послуг. Вимогу зі спеціалізації висувають 7 компаній: знання у сфері телекомунікацій та технологічних галузей клієнтів (CSOFT International (Китай)), досвід перекладу відео ігор (Alpha CRC (Сполучене Королівство)), високий рівень знань сфер діяльності клієнтів (itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина)), інформаційні технології (CSOFT International (Китай), InText (Дніпро), Technolex Translation Studio (Київ)), право (InText (Дніпро)), економіка, юриспруденція, медицина, будівництво, нафтогазова галузь, інженерія, інформаційні послуги (Киевское Областное Бюро Переводов (Київ)), знання термінології у сфері текстів перекладу, які Ви вмієте та можете перекладати (TraDos (Київ)).

На необхідності комп'ютерної грамотності наголошують лише чотири (40 %) вітчизняні компанії: InText (Дніпро), Technolex Translation Studio (Київ), TraDos (Київ), Профпереклад (Proftranslation) (Київ). Деякі з них надають ще додаткові уточнення, а саме: наявність доступу до мережі Інтернет (TraDos (Київ)), постійний доступ упродовж робочого дня до електронної пошти (InText (Дніпро), Профпереклад (Proftranslation) (Київ)) та телефону (Профпереклад (Proftranslation) (Київ)), електронних та друкованих словників (InText (Дніпро)). Така вимога для зарубіжних компаній скоріше за все є надто очевидною, щоб прописувати її окремим пунктом.

Вимоги чіткого слідування стилістичним настановам та наданим глосаріям висуваються двома зарубіжними компаніями (20 %): CSOFT International (Китай), Alpha CRC (Сполучене Королівство).

Компанії також висувають низку додаткових професійних вимог до кандидатів на посаду перекладача, а саме:

- портфоліо з перекладу належного рівня (слід додати 1–2 приклади виконаних перекладів) – 1 компанія (10 %) (CSOFT International (Китай));
- наявність професійної сертифікації (ATA, DSHS, NAJIT тощо) – 1 компанія (10 %) (CTS LanguageLink (США));
- вимога до продуктивності: виконання письмового перекладу в обсязі 3 – 6 сторінок на день – 1 компанія (10 %) (InText (Дніпро));
- можливість виконувати переклади щоденно – 1 компанія (10 %) (Профпереклад (Proftranslation) (Київ));
- обізнаність з останніми тенденціями в перекладацькій сфері – 1 компанія (10 %) Aranchio Doc (Італія);
- знання стилістичних настанов щодо перекладу провідних світових компаній у сфері інформаційних технологій (Microsoft, Google, Apple, EMC тощо) – 1 компанія (10 %) (Technolex Translation Studio (Київ));
- відданість якості перекладу – 2 компанії (20 %) (Киевское Областное Бюро Переводов (Київ), itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина)).

У багатьох компаній також є низка вимог щодо професійно значущих якостей:

- розвинуті навички спілкування та вміння працювати в команді, стресостійкість та гнучкість – 3 зарубіжні компанії (30 %) (CSOFT International (Китай), Alpha CRC (Сполучене Королівство), Aranchio Doc (Італія));
- відповідальність – 2 компанії (20 %) (Киевское Областное Бюро Переводов (Київ), Профпереклад (Proftranslation) (Київ));
- пунктуальність в дотриманні термінів замовлень – 2 компанії (20 %) (Киевское Областное Бюро Переводов (Київ), itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина));
- готовність до навчання – 1 компанія (10 %) (Technolex Translation Studio (Київ));
- професійний підхід з увагою до деталей та відданість якості – 1 компанія (10 %) (Alpha CRC (Сполучене Королівство));
- бажання мати прямий зв'язок з клієнтом – 1 компанія (10 %) (itl Institut für technische Literatur AG (Німеччина));
- вміння управління складними та багатомовними проектами – 1 компанія (10 %) (Aranchio Doc (Італія));
- здатність до легкого пристосування до нових перекладацьких засобів та систем – 1 компанія (10 %) (Aranchio Doc (Італія)).

Отже, як впливає з проведеного дослідження, до кандидатів на посаду перекладача перекладацькі компанії висувають п'ять основних вимог, а саме: 1) володіння САТ-інструментами; 2) досвід роботи; 3) бездоганне володіння мовою тексту оригіналу та тексту перекладу; 4) вища філологічна та/або спеціальна освіта; 5) наявність спеціалізації.

Наступним кроком нашого дослідження стало порівняння даних, отриманих під час нашого аналізу, із вимогами до перекладача, викладеними у стандартах перекладацької галузі, які по суті мають відображати узагальнені вимоги роботодавців до кандидатів на посаду перекладача. За основу для порівняння було

обрано головний європейський стандарт перекладацької галузі «EN 15038: 2006 Перекладацькі послуги – вимоги до послуг» [0] та вітчизняний стандарт, розроблений Асоціацією перекладачів України (АПУ), СТТУ АПУ 001-2000 «Кваліфікація та сертифікація перекладачів. Загальні вимоги» [0].

Розробка стандарту EN 15038 була ініційована ще у 1999 році Європейським союзом асоціацій перекладацьких компаній (EUATC) [0], а його затвердження та уведення у дію Європейською комісією відбулося 1 серпня 2006 року [0]. EN 15038 скасував близько 30 регіональних стандартів, що діяли в країнах-учасниках Європейського комітету з стандартизації, значна частина яких і була покладена в його основу [0]. Згаданий стандарт містить основні терміни, що мають стосунок до перекладацької галузі, загальні вимоги до постачальників перекладацьких послуг (вимоги до виконавців та технічних ресурсів), а також загальні правила взаємодії замовника та постачальника перекладацьких послуг, порядок виконання перекладу тощо [0]. Стандарт EN 15038 стосується лише письмового перекладу. Розробники стандарту вважають, що встановлення критеріїв оцінки усного перекладу надто складне завдання, вирішення якого надто ускладнить документ [0]. Вимоги до перекладача викладені у розділі 3 «Основні вимоги», підрозділі 3.2. «Вимоги до виконавців», 3.2.2. «Професійні компетенції перекладачів». У цьому контексті професійні компетенції перекладача є, по суті, складовими ФКП, встановити які і є метою нашої роботи. Усього стандарт вимагає від перекладача наявності п'яти обов'язкових компетенцій (складових) та коротко розтлумачує зміст кожної з них. Перший компонент – *перекладацька компетенція* – включає вміння перекладати тексти на фаховому рівні, оцінювати труднощі, пов'язані з розумінням тексту та його передачею мовою перекладу із урахуванням усіх вимог, що висуваються замовником, та обґрунтовувати свої рішення. *Текстово-лінгвістична* компетенція передбачає розуміння мови оригіналу та бездоганне володіння мовою перекладу, знання якомога більшої кількості стандар-

тних та спеціалізованих текстів та застосування згаданих знань під час створення текстів. *Дослідницька компетенція* тлумачиться як вміння збору та обробки інформації і складається з навичок ефективного добування додаткових лінгвістичних та спеціальних знань, необхідних для розуміння і перекладу тексту оригіналу, досвіду застосування різних дослідницьких засобів та вміння опрацювання стратегій для використання наявних інформаційних джерел. *Культурна компетенція* зводиться до навичок застосування інформації про місцеву специфіку, норми поведінки та систему цінностей, притаманні носіям мови оригіналу та перекладу, у той час як *технічна компетенція* включає навички та вміння професійної обробки та виконання перекладів, застосування низки технічних засобів. В стандарті зазначається, що усі компетенції мають бути сформовані шляхом отримання: вищої освіти на перекладацькому відділенні та/або вищої освіти з будь-якої іншої спеціальності плюс не менше двох років задокументованого досвіду роботи перекладачем та/або не менше п'яти років задокументованого професійного досвіду роботи перекладачем.

Вітчизняний стандарт СТТУ АПУ 001-2000 «Кваліфікація та сертифікація перекладачів. Загальні вимоги» [0], запроваджений у 2000 році, окреслює вимоги до компетентності перекладача у загальних рисах. Зокрема у стандарті йдеться про те, що перекладач повинен мати: знання мов, що використовуються під час перекладу, методики перекладу, чинної системи координації перекладів, володіти спеціалізацією діяльності установи, для якої виконується переклад; термінологією з певної тематики мовами, що використовуються для перекладу. Також, стандарт вимагає вмінь працювати зі словниками, термінологічними стандартами, збірниками, довідниками, знань основ наукового і літературного редагування, граматики і стилістики мови.

Порівняймо отримані нами результати з вимогами стандартів EN 15038 та СТТУ АПУ 001-2000. Для наочності дані подані в таблиці 1.

Таблиця 1. Порівняння вимог до перекладачів, які висуваються іноземними та вітчизняними перекладацькими компаніями, стандартом EN 15038 та стандартом СТТУ АПУ 001-2000

Вимоги, які іноземні та вітчизняні перекладацькі компанії висувають до кандидатів на посаду перекладача	Вимоги до перекладача за європейським стандартом EN 15038	Вимоги до перекладача за вітчизняним стандартом СТТУ АПУ 001-2000
бездоганне володіння мовою тексту оригіналу та тексту перекладу	перекладацька компетенція	знання мов, що використовуються під час перекладу, методики перекладу, чинної системи координації перекладів, основ наукового і літературного редагування; граматики і стилістики мови
–	текстово-лінгвістична компетенція	–
–	дослідницька компетенція	вміння працювати зі словниками, термінологічними стандартами, збірниками, довідниками
наявність спеціалізації	культурна компетенція	знання спеціалізації діяльності установи (організації), для якого(-ої) виконується переклад; знання термінології з певної тематики мовами, що використовуються для перекладу
володіння САТ-інструментами	технічна компетенція	–
вища філологічна та/або спеціальна освіта	вища освіта на перекладацькому відділенні та/або вища освіта з будь-якої іншої спеціальності	–
досвід роботи перекладачем	досвід роботи перекладачем	–

Як впливає з таблиці 1, термінологія стандарту EN 15038 та іноземних й вітчизняних перекладацьких компаній подекуди не збігається, проте очевидним є те, що, як стандарт, так і компанії прописують до перекладача практично однакові вимоги, а різниця полягає у тому, що перекладацькі компанії не прописують вимогу перекладати на професійному рівні (так само як і володіння текстово-лінгвістичною та дослідницькою компетенціями, які, власне, передбачаються вмінням професійно перекладати), адже ця вимога є настільки очевидною, що не потребує експліцитного вираження, проте про її обов'язковість імпліцитно свідчать вимоги до наявності вищої професійної освіти та досвіду роботи перекладачем у європейському стандарті EN 15038. Усі основні вимоги, що них на сьогоднішній день висувують майбутні роботодавці наявні в європейському стандарті, а отже він дійсно

виступає показником потреб перекладацьких компаній, які працюють на сучасному ринку і може використовуватися для побудови моделі ФКП. Дещо гірше справи з вітчизняним стандартом, який не містить такої суттєвої вимоги, як сформована технічна компетенція. Також в ньому відсутні вимоги щодо наявності вищої професійної освіти та досвіду роботи, а отже не можна сказати, що він в повній мірі відображає вимоги сучасного ринку перекладацьких послуг до передача.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання майбутніх перекладачів із урахуванням вимог галузевих стандартів (EN 15038) та роботодавців для забезпечення високої конкурентоспроможності фахівців з перекладу на відповідному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англomовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ганічева Тетяна Вікторівна. – К., 2008. – 395 с.
2. Кваліфікація та сертифікація перекладачів. Загальні вимоги [Електронний ресурс] : СТТУ АПУ 001-2000. – [Чинний від 2000-03-29]. – К. : Всеукраїнська громадська організація «Асоціація перекладачів України», 2000. – Режим доступу : <http://www.uta.org.ua/15>.
3. Ольховська А. С. Проблеми змісту перекладацької компетенції / А. С. Ольховська // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – 2010. – Випуск 91. – С. 172 – 176.
4. Стандарти качества переводческих услуг [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.techinput.ru/texts/Kachestvo-perevoda/Standartu-kachestva-perevodcheskih-uslug>.
5. Стандарти качества переводческих услуг [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.alba-translating.ru/index.php/ru/articles/qualitystandard.html>.
6. Украинские переводческие компании — 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://translationrating.ru/results2016ukraine/>.
7. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
8. Шалыт И. С. Основные положения европейского стандарта EN 15038 на оказание переводческих услуг и перевод специальной технической документации на русский язык [Электронный ресурс] / И. С. Шалыт. – Режим доступа : http://www.intent93.ru/useruploads/files/EN___translation_practice.pdf.
9. Bell R. T. Translation and Translating: Theory and Practice / Bell R. T. – London and New York : Longman, 1991. – 298 p.
10. Building a Translation Competence Model / A. Beeby, M. Fernández, O. Fox [et al.] // Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2003. – P. 43 – 66.
11. The Top 100 Language Service Providers: 2016 [Electronic resource]. – Way of access : http://www.common senseadvisory.com/Marketing/2016-largest-LSPs.aspx?utm_source=MLIP+-+Top+100+LSPs&utm_campaign=LSPs&utm_medium=email.
12. Translation Services – Service requirements : EN 15038. – [Available as of 2006-08-01]. – ICS 03.080.20. – 20 p.

REFERENCES

1. Hanicheva T. V. Methods of teaching English bilateral interpreting in the sphere of human rights to future philologists: Candidate's thesis : 13.00.02 / Hanicheva Tetyana Viktorivna. – Kyiv, 2008. – 395 p.
2. Qualifications and certification of translators. General requirements [Electronic resource] : СТТУ АПУ 001-2000. – [Enacted 2000-03-29]. – Kyiv : Ukrainian Translators Association, 2000. – Way of access : <http://www.uta.org.ua/15>.
3. Olkhovska A. S. Problems of translation competence content / A. S. Olkhovska // Bulletin of the Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. – 2010. – Vol 91. – P. 172 – 176.
4. Standards of quality of translation services [Electronic resource]. – Way of access : <http://www.techinput.ru/texts/Kachestvo-perevoda/Standartu-kachestva-perevodcheskih-uslug>.
5. Standards of quality of translation services [Electronic resource]. – Way of access : <http://www.alba-translating.ru/index.php/ru/articles/qualitystandard.html>.
6. Ukrainian LSPs — 2016 [Electronic resource]. – Way of access : <https://translationrating.ru/results2016ukraine/>.
7. Chernovaty L. M. Methodology of teaching translation as profession / L. M. Chernovaty. – Vinnysya : Nova Knyha, 2013. – 376 p.
8. Shalyt I. S. The main provisions of the European standard EN 15038 for providing translation services and translating special technical documentation into Russian [Electronic resource] / I. S. Shalyt. – Way of access : http://www.intent93.ru/useruploads/files/EN___translation_practice.pdf.

Translation Industry Standards and LSPs requirements as Formulators of Translation Competence Content

A. S. Olkhovska

Abstract. The article deals with the problem of determining the translation competence content. The author of the research stresses that determination of the content has to be made on the basis of translation industry standards and LSPs requirements to professional translators. To this end she studies and analyses the requirements of modern foreign and domestic LSPs as well as European standard EN 15038 and Ukrainian standard СТТУ АПУ 001-2000. The comparison of the requirements of modern foreign and domestic LSPs to professional translators with the requirements of translation industry standards shows that EN 15038 is the most accurate in enumerating all the skills desired by LSPs so its requirements to translation competence have to lay the basis for determining the content of future translators' training.

Key words: *translation competence, translation industry standards, LSPs requirements, future translators' training.*

Отраслевые стандарты и работодатели как определители требований к содержанию профессиональной компетентности переводчика

А. С. Ольховская

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения содержания профессиональной компетентности переводчика. Автор исследования акцентирует внимание на том, что при его установлении следует исходить из требований работодателей и отраслевых стандартов. С этой целью изучены требования современных зарубежных и отечественных переводческих компаний к кандидатам на должность переводчика и проанализированы требования к европейскому стандарту EN 15038 и отечественному стандарту СТТУ АПУ 001-2000. Сравнение требований зарубежных и отечественных переводческих компаний к кандидатам на должность переводчика с требованиями, прописанными в отраслевых стандартах, свидетельствует о том, что европейский стандарт EN 15038 точнее всего отображает все пожелания работодателей, а потому его требования к профессиональной компетентности переводчика должны быть положены в основу при определении содержания обучения будущих переводчиков.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность переводчика, отраслевые стандарты, требования работодателей, обучение будущих переводчиков.*

Організаційно-педагогічні особливості становлення й розвитку єврейських професійних шкіл м. Чернігова в 20 - 30-х роках ХХ століття

Н. В. Сидоренко

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: natsi19@mail.ru

Paper received 19.01.17; Accepted for publication 25.01.17.

Анотація. У статті на основі архівних матеріалів розглянуто проблеми становлення єврейських професійних шкіл м. Чернігова у 20-30х роках ХХ століття. Визначено соціально-економічні передумови створення та організаційно-педагогічні особливості розвитку цих закладів. Автором встановлено, що серед досягнень професійних шкіл досліджуваного періоду було органічне поєднання в змісті навчання теорії з практикою, включення стажування та виробничої практики, а також впровадження педагогічних новацій/

Ключові слова: національні меншини, професійна освіта, професійні школи, заклади професійної освіти національних меншин.

Постановка проблеми. Забезпечення високого рівня розвитку продуктивних сил нерозривно пов'язано з постійним вдосконаленням системи професійної освіти. Успіх її реформування значною мірою залежить від ефективності використання кращих надбань національного та регіонального досвіду. Особливого значення в зв'язку з цим набуває досвід організації професійної освіти в 20-30-х роках ХХ століття, оскільки саме в цей час в Україні були закладені основи для вирішення проблем культурно-освітнього розвитку національних меншин та впроваджені новаторські ідеї, які не втратили своєї актуальності і значущості для розвитку професійної освіти в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням діяльності професійних навчальних закладів в Україні займалась значна кількість дослідників, серед них І. Гавриш, Н. Нічкало, Н. Падун, В. Гайдукевич, І. Лікарчук, Л. Сігаєва, Л. Вовк, Я. Мандрік та ін. Окремі аспекти проблеми формування системи професійної освіти національних меншин в Україні висвітлено у дисертаційних дослідженнях О. Войналович, Л. Войналович, Б. Змерзлого, І. Задерейчука, О. Гончарової, Н. Кротік.

Мета статті. Визначити організаційно-педагогічні особливості становлення і розвитку єврейських професійних шкіл м. Чернігова у 20-30х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У першій половині 20-х років після першої світової і Громадянської війн та жовтневого (1917 року) перевороту на території УСРР було розпочато відбудову народного господарства. Серед соціально-економічних чинників, що впливали на формування системи підготовки робітничих кадрів, дослідник І. Лікарчук виокремлює: «запровадження нової економічної політики і нової моделі господарювання, перехід від примусової праці до вільного найму робочої сили, формування ринку праці, зростання промислового виробництва, посилення соціальної диференціації селянства; технічне переозброєння виробництва, підвищення результативності витрат живої і уречевленої в засобах виробництва праці; надзвичайно тяжке соціальне становище дітей і підлітків» [6, с. 9]. Сукупність цих факторів висувала нові вимоги до професійних знань і вмінь робітників все більшого числа професій. Саме тому народний комісар освіти Г. Гринько та його соратники

А. Зільберштейн, Я. Ряппо, наполягали на перенесенні уваги у змісті навчання підлітків на професійну освіту (далі профосвіту). Загальноосвітня школа, не пов'язана з виробництвом, розглядалась як «буржуазний забобон», як збереження старої словесної школи [7, с. 57].

Формування нової системи професійного навчання було розпочато разом із становленням і розвитком мережі закладів народної освіти УСРР. Відповідно до «Кодексу законів про народну освіту УСРР» (листопад 1922 р.) система радянської професійної освіти поділялася на нижчу (масову) і вищу професійну школу, а головними галузями загальної професійної освіти визначались індустріально-технічна та сільськогосподарська освіта. Основною задачею професійної освіти було проголошено підготовку всіх видів кваліфікованої робочої сили, необхідної для відновлення народного господарства та з метою соціалістичного будівництва [5, с. 33].

Враховуючи гостру потребу в робітничих кадрах і відсутність можливості в тих умовах забезпечити шкільне загальноосвітнє навчання всіх дітей, прихильники ранньої професійної освіти запропонували залучати до неї дітей підліткового віку у школі II ступеня. Професійна (спеціальна) підготовка таким чином повинна була починатися у ранньому віці й поєднуватись із загальною освітою [7, с. 57].

Аналіз мережі закладів професійного навчання на початку 20-х років ХХ століття показав, що система профосвіти організувалась з урахуванням характеру і особливостей господарського та соціального життя окремих областей України за принципом районування: визначення спеціалізації базувалось на вивченні потреб окремого району в тих чи інших спеціалістах [5, с. 34].

Потреба великої кількості робітників певної кваліфікації стосувалась і представників національних меншин. Саме це поставило на порядок денний задачу організації професійної освіти мовами національних меншин. Про це йшлося, зокрема в резолюції «З національного питання» XII з'їзду РКП (б) (квітень 1923 р.), яка вимагала забезпечити права національних меншин, вести підготовку національних кадрів, робити конкретні кроки в розвитку національної освіти і культури.

Архівні матеріали за 1925 рік свідчать, що мережа установ національних меншин у галузі професійної освіти республіки мала таку картину: «По єврейській лінії – десять професійно технічних шкіл, два єврейські відділи при загальних професійно технічних школах, дев'ять шкіл робітничої молоді і один відділ школи робітничої молоді, одна художня, одна музична професійна школа, одна сільськогосподарська школа, чотири педтехнікуми, єврейські відділи при інститутах народної освіти та робітничому факультеті. По німецькій лінії – три сільськогосподарські школи, два педтехнікуми, німецькі відділи при ІНО та робітничому факультеті, німецька семінарія при інституті в Одесі і одна медична школа. По польській лінії одна механічна профшкола, дві сільськогосподарські школи й один педтехнікум» [8, с. 3-5].

Найчисельнішим типом закладів нижчої ланки професійної освіти для національних меншин у першій половині 1920-х років були професійні школи. Вони здійснювали підготовку кваліфікованих робітників із числа випускників семирічних шкіл. По закінченні профшколи юнаки отримували середню спеціальну освіту та можливість працювати кваліфікованим робітником кустарної, дрібної і середньої промисловості на підприємствах народного господарства, а також мали право обіймати нижчі адміністративно-технічні посади в деяких галузях народного господарства.

У 1925/1926 р. у всіх профшколах УСРР навчалось 51,4 % українців, 20,2 % росіян, 24,6 % євреїв, 1,8 % поляків, 0,5 % німців, 1,6 % інших національностей. За мовою навчання профшколи поділялись наступним чином: 51,9 % українською мовою, 27,6 % українсько-російською мовою, 14 % російською мовою, 2,8 % єврейською мовою, 0,7 % на мовах інших національних меншин [9, с. 84]. Отже, наведені данні свідчать про те, що співвідношення закладів професійної освіти до відсотку охоплення представників національних меншин, що бажали отримати професійну освіту, було недостатнім.

Така тенденція спостерігалась як по всій республіці, так і в окремих її регіонах. Наприклад, у м. Чернігові в 20-х роках ХХ століття професійні школи для національних меншин були представлені тільки чоловічою єврейською слюсарною школою «Юний пролетарій» та жіночою єврейською швейною школою «Труд».

Історія відкриття та діяльності цих навчальних закладів демонструє загальні тенденції становлення профосвітніх установ досліджуваного періоду. Так, школа «Труд» була створена у 1900 році місцевими єврейськими громадськими діячами та утримувалась на кошти їх членських та благодійних внесків. Після революції заклад було переведено на державне фінансування, а з 1922 року – на утримання єврейської громадської організації «ОРТ». На початку 20-х років у школі швацьким ремеслом оволодівало 111 дівчаток. Їх навчали 15 вчителів [2, с. 22].

У грудні 1923 року розпочала свою роботу слюсарна чоловіча школа «Юний пролетарій». Вона, як і швейна школа, була відкрита з ініціативи єврейських емігрантів.

В організації та утриманні закладів освіти для національних меншин, у тому числі закладів професійної освіти, величезну роль відігравала діяльність відділу Американського єврейського об'єднаного комітету «Джойнт». Саме на кошти цього комітету було придбано обладнання для профшкіл, облаштовано майстерні, забезпечувалось харчування і надавалась регулярне фінансування. Але таке становище протрималось не довго, через деякий час з ідеологічних і правових причин «Джойнт» змушений був ліквідувати свою діяльність на території УСРР. Це негативно позначилось на діяльності профосвітніх установ для національних меншин та закриттю багатьох з них.

З архівних матеріалів нам відомо, що школа «Юний пролетарій» займала двоповерхову будівлю. На першому поверсі були слюсарні майстерні, на другому – учбові класи. Поряд розміщувався гуртожиток для іногородніх та дітей-сиріт. У 1927 році було збудовано ливарний цех і школа почала готувати фахівців із чотирьох професій – слюсарів, токарів, ковалів та ливарників [2, с.19].

У 22-30-х роках відмічалась стрімка, позитивна динаміка чисельності учнів у профшколах Чернігівщини. Так, наприклад, у першому наборі школи «Юний пролетарій» було 52 учні, у 1924 році навчалось 84 учні, а у 1932 році профосвіту тут здобувало вже 146 учнів [там само, с. 14].

По соціальному стану на 1924 рік у слюсарній школі навчалось: 57% дітей робітників, 13,10 % дітей напівсиріт, 21,43 % дітей кустарів, 5, 96% інвалідів, 3,37% дітей бідняків [там само, с. 11]. Особливого значення соціальний статус мав при прийомі на навчання, оскільки перевага надавалась дітям робітників, біднякам-селянам. Виникали навіть ситуації, коли учням відмовляли у навчанні у профшколі, через те, що вони за походженням не належали до робітників. На нашу думку, класовий принцип комплектування учбового складу, який був поширений у всіх закладах профосвіти УСРР, негативно позначився на якості професійної освіти, бо позбавляв можливості стати гарними фахівцями дітей з інших станів.

Зважаючи на недостатню кількість закладів професійної освіти національних меншин та їхню неспроможність забезпечити освітою всіх бажаючих, велика кількість представників національних меншин здобувала кваліфікацію у інших закладах професійної освіти Чернігівської губернії. Таку інформацію ми знаходимо у «Статистичних звітах про кількість євреїв у закладах профосвіти Чернігівщини»: в Ніженському медичному технікумі на підготовчому відділенні з числа всіх студентів 18 % були євреї, а на спеціальному відділенні їх навчалось 42 %; в Чернігівському інституті народної освіти освіту здобували 4,4 % єврейських студентів; в акушерсько-фельдшерській школі – 12,5 %; в профшколі з виготовлення шкіряних виробів було 6,5% єврейських студентів [3, с.17, 30,31]. Наведені данні свідчать про результативність політики радянської влади щодо залучення єврейського населення до розвитку народного господарства, оскільки, як зазначає Т.Ю. Іванова, до революції 2/3 євреїв були зайняті в сфері малої торгівлі і кустарно-ремісничого виробництва, і тільки 4 % – пов'язані з

великою промисловістю (підприємці, службовці, робітники) [4, с.105].

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у профшколах національних меншин будувалося за тими же принципами, що і в трудових школах. Єдиних навчальних планів профшколи національних меншин не мали, плани були не постійними, часто змінювалися, що в свою чергу завдавало великої шкоди навчальному процесу. Ускладнювалось вироблення єдиного навчального плану ще й тим, що в профшколах для національних меншин необхідно було викладати ще й рідну мову.

У 20-х роках заклади народної освіти УСРР, в тому числі профосвіти, активно впроваджували інноваційні методи навчання, такі як Дальтон-план, бригадно-лабораторний метод тощо. Але, їх використання викликало хвилю невдоволення серед освітян і від них довелось відмовитись. Разом із лекційним методом у 20-х роках почали застосовувати змішаний лекційно-семінарський та лекційно-лабораторний методи.

Особливого поширення серед нових методів навчання набув у закладах профосвіти екскурсійний метод. Для учнів Чернігівської єврейської профшколи регулярно організовували екскурсії на підприємство, де вони знайомились із двигунами внутрішнього згорання, дією млину, маслобійні, вивчали токарну, слюсарно-механічну, ковальську справи тощо.

Характерною рисою установ професійної освіти було поєднання виробничої праці з теоретичним навчанням. В силу цього зміст, форми методи роботи в профшколах були відмінними від роботи інших навчальних закладів. По-перше, доводилось зважати на те, що раціональна організація виробничої праці учнів, тобто раціоналізація професійного навчання, займала центральне місце в навчальних планах цих навчальних закладів. По-друге, теоретичне навчання і за об'ємом, і за змістом, і за вибором матеріалу було повністю підпорядковане виробничому навчанням. По-третє, брак часу, з одного боку (на теоретичні заняття), і локалізований інтерес учнів вимагали поєднувати всі теоретичні заняття специфічними для даного виробництва питаннями і, за можливістю, об'єднувати інформацію з однорідних або близьких дисциплін в одну загальну програму [1, с.244].

Приклад орієнтованості теоретичних знань на виробничу діяльність знаходимо в листах про стан професійних шкіл Чернігова до Чернігівського відділу народної освіти. Так із загальноосвітніх дисциплін у Чернігівській слюсарній профшколі вивчали – політграмоту, єврейську, українську та російську мову, математику, фізику, географію, креслення та природознавство. З метою актуалізації знань учнів на предметах з природознавства вивчали метали – мідь, свинець, олово, цинк, золото, платину, алюміній, срібло, електромонтажні відомості про сплави, гарячі джерела, вулкани, землетруси. У старшій групі викладали атмосферний тиск, газу, пари, барометри, відомості про парові потоки, повітряні та водяні насоси, мідь, цинк, головні сплави та їх застосування. Вирішували практичні задачі щодо кількості металу для відливок металевих профілів, тощо [2, с.11].

При аналізі архівних даних щодо організації практичної роботи в «Юному пролетарії» за 1924 рік, з'ясовано, що робота в майстернях тривала 8 годин у дві зміни. З ранку 3,5 години працювала підготовча група, заняття у другому класі тривало 4,5 години. У майстерні було чотири токарних верстати та один строгальний, які працювали від нафтового дизеля, що у 1930 році було замінено на електричний двигун. Заняття на токарному верстаті тривали чотири дні, а заняття в кузні, яка була влаштована на подвір'ї школи, – два тижні [2, с.18].

Специфічними формами навчання в закладах професійної освіти були навчальна практика та стажування. Навчальна практика у Чернігівських профшколах національних меншин проходила або в шкільних майстернях, або в бригадах на виробництві. Учні «Юного пролетарія» перед закінченням навчання мали змогу проходити обов'язкове стажування не лише в Чернігові, а й на великих промислових підприємствах країни. Не зважаючи на те, що досконалої методики організації практик та стажування ще не було розроблено, впровадження таких форм навчання сприяло якісному підвищенню рівня професійної майстерності учнів.

Серед низки складнощів, зокрема, низького матеріального стану, відсутності фінансового забезпечення, болючою проблемою закладів профосвіти національних меншин залишався низький рівень кадрового забезпечення. Це стосується як вчителів спеціальних, так і загальних предметів. Наприклад, серед викладацького складу школи «Юний пролетарій» (загалом 15 вчителів та інструкторів) лише у двох була вища освіта. На жаль на території губернії були відсутні установи по підготовці педагогічних кадрів для шкіл національних меншин. Отримували освіту та підвищували свою майстерність вчителі професійних навчальних закладів національних меншин Чернігівщини у педагогічних технікумах, на педагогічних курсах, семінарах, нарадах в інших губерніях. Особливо посилилась ця тенденція в 1927-1928 роках, коли у зв'язку з стрімким розвитком промисловості мережа навчальних закладів профосвіти значно зросла. Однак вже на початку 30-х років у результаті проведеної уніфікації системи професійної освіти, її реорганізації за галузевим принципом заклади професійної освіти національних меншин було перетворено в загальні радянські профосвітні установи.

Висновки. В процесі наукового пошуку встановлено, що в 20-30 роках ХХ століття в м. Чернігові професійна освіта національних меншин була представлена єврейськими професійними школами, зокрема жіночою швейною «Труд» та чоловічою слюсарною «Юний пролетарій». Професійну освіту національних меншин того часу характеризують процеси безперервного реформування та пошуку шляхів удосконалення. Серед організаційно-педагогічних особливостей розвитку вказаних закладів можна відмітити такі: зміст навчання передбачав вивчення предметів загальноосвітнього, спеціального циклів та органічного поєднання теорії з практикою, включення в навчальний процес системи виробничої практики, заснованої на розвинутій мережі навчальних майстерень і лабораторій, упровадженні педагогічних новацій. Та-

ким чином, принципи закладені в основу діяльності єврейських професійних шкіл акумулювали досягнення української та зарубіжної педагогіки та стали

гідною відповіддю на виклики соціально-економічних проблем тогочасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. В помощь организатору народного просвещения // Сборник статей по вопросам инспектирования и руководства просветительной работой/под. ред. И. Переля. – М.:Работник просвещения,1926. – С. 264.
2. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593, Оп.1, Спр.1882. Арк. 78.
3. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593, Оп.1, Спр.944. Арк. 88.
4. Иванова Т.Ю. Национальная политика в СРСР у 1920-ті рр. / Т.Ю. Иванова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Історичні науки: збірник наукових праць / ред. М. М. Шитюк. – Випуск 3.38 (110). – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – 200 с.
5. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 1.11.1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16.10.1922 г. – Харьков. – 1922. – 79 с.
6. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): дис. д-ра пед. наук:13.00.04. / І.Л. Лікарчук. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1999. – 475 с.
7. Осьмук Н.Г. Теоретико-практичні засади реформаторської діяльності Григорія Гринька на посаді наркома освіти УСРР / Н.Г. Осьмук // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – №1. – С. 55–58.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф.413, Оп.1, Спр. 131. Арк. 119.
9. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф.1, Оп.20, Спр. 2496. Арк. 105.

REFERENCES

1. Help for the organizer of public education // Collection of articles concerning inspection and management of educational work / under the editorship of I. Perel. – M.: Educational em-ployee1926. – P. 264.
2. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. – F. R-593, Op.1, Spr.1882. P. 78.
3. State Archives of Chernihiv region of Ukraine. – F. R-593, Op.1, Spr.944. P. 88.
4. Ivanova T. Y. National policy in the USSR in 1920th years. / T. Y. Ivanova // Scientific Journal of Mykolaiv National University named after V. O. Suchomlynsky. Historical science: scientific research papers / ed. M. M. Shityuk. – Volume 3.38 (110). – Mykolaiv: MNU named after V. O. Suchomlynsky, 2014. – 200 p.
5. Code of laws on USSR public education adopted by VUCIK 01.11.1922, on the basis of the Resolution of the III session VI convocation VUCIK from 16.10.1922. – Kharkov. – 1922. – 79 p.
6. Likarchuk I. L. Management of systems efficient labour person-nel preparation in Ukraine: pedagogical aspect (1888-1998 years): dis. dr. ped. sciences: 13.00.04. / I.L. Likarchuk. – K. : Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education APS of Ukraine, 1999. – 475 p.
7. Osmuk N. G. Theoretical and practical principles of Gregory Grinko's reforming activities as Commissar of Education of the USSR / N. G. Osmuk // History and Pedagogical almanac. – 2014. – №1. – P. 55–58.
8. Central State Archives of higher authorities and administration of Ukraine. - F.413, Op.1, Spr. 131 P. 119.
8. Central State Archive of Public Organizations of Ukraine. – F. 1, Op.20, Spr. 2496. P. 105.

Organizational and pedagogical conditions formation and development of Jewish professional schools in Chernihiv in the 20s-30s of the 20th century.

Sidorenko N.

Abstract. In the article on the basis of archival materials reviewed problems of formation Jewish professional schools in Chernihiv in the 20s-30s of the 20th century. Determined socio-economic conditions of formation and organizational-pedagogical peculiarities of development of these institutions. The author found that among the achievements of professional schools during the mentioned period was an organic combination in the content of education theory with practice, including internships and manufacturing practices and implementation of pedagogical innovations.

Keywords: national minorities, professional education, professional schools, institutions of professional education for national minorities, Jewish professional school.

Организационно-педагогические особенности становления и развития еврейских профессиональных школ г. Чернигова в 20 - 30-х годах XX века

Сидоренко Н. В.

Аннотация. В статье на основе архивных материалов рассмотрены проблемы становления еврейских профессиональных школ г. Чернигова в 20-30х годах XX века. Определены социально-экономические предпосылки создания и организационно-педагогические особенности развития этих учреждений. Автором установлено, что среди достижений профессиональных школ исследуемого периода было органическое сочетание в содержании обучения теории с практикой, включение стажировки и производственной практики, а также внедрение педагогических новаций.

Ключевые слова: национальные меньшинства, профессиональное образование, профессиональные школы, учреждения профессионального образования национальных меньшинств.

The formation of future teachers' professional competency

S. A. Skvortsova^{1*}, Y. S. Gaevets¹, Y. S. Vtornikova²

¹South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

²Odessa National Maritime University, Odessa, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: skvo08@i.ua

Paper received 16.12.16; Accepted for publication 28.12.16.

Abstract. The paper presents the author's model of formation of primary school teachers' methodical competency to teach pupils Mathematics. Based on the National Qualifications Framework the result of learning at every educational level is a competency; scholars identify a methodical competency as a part of teacher's professional competency; the formation of a methodical competency is a goal of the presented model. To achieve this goal means to implement the methodical system, presented as a composition of interrelated and interconnected components: tasks, educational and informative resource (training content and organizational forms of training), technologies and learning tools.

Keywords: primary school teacher, methodical competency, teaching Mathematics, formation of methodical competency.

The modern stage of development of school education of Ukraine is characterized by the introduction of the State standards of new generation, by the realization of the new competency-oriented educational programs. The situation is rapidly developing and requires from teachers a high level of professional and methodical competency, which is expressed in readiness and ability to estimate the offered changes of standards and programs from the point of view of their expediency for the achievement of the given goals, and also to put them into reality of teaching the subject, obtaining the results declared in normative documents. Meantime, as practice shows, teachers hardly ever participate in the discussions of such documents, and then explain their own failures by insufficient quality of documents and bad textbooks. There is a contest for the textbooks for the fourth and seventh grades in Ukraine now – there is a link to demo versions on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine (sixty pages each textbook), that passed to the second round of the contest. Now teachers, having acquainted with the layout of a textbook in a subject, after reviewing the conclusions of experts, teachers, Methodists and scientists, have the opportunity to choose independently the book that satisfies their needs. Thus, school of today needs an active, competent teacher, who is able to make independent decisions, forming of such a teacher is the aim of professional education in higher educational establishment.

Based on the normative documents such as National qualifications framework of Ukraine, State standards of general, primary and secondary education, we define the competency as the ability of a person to perform certain type of activity, which is expressed through knowledge, understanding, skills, values and other personal qualities, purchased and demonstrated after graduation. Competences – as a socially significant result of education, are a basis, the internal reserve of competency. The basis of competences constitutes knowledge, abilities, skills and also the experience of the relevant activity. On this basis the competency can be seen as the ability to demonstrate the possession of a certain competence in real practical activities. Thus, the competency is the system of mutual relations of the acquired knowledge, abilities, skills and the ability to use them effectively for solving standard and problematic situations that arise in a person's life.

The analysis of scientific works on the problem of professional competency of teacher in the works of domestic

and foreign scientists is presented in the monographs of I. Akulenko [1, p. 228-229], N. Gluzman [2, p. 75-96], O. Matyash [3, p. 106-109], S. Skvortsova and Y. Vtornikova [5, p. 76-101]. We interpret the professional competency of a teacher as a property of personality to organize the educational process at the level of modern requirements; as the unity of theoretical and practical readiness of a teacher (subject-theoretical, psycho-pedagogical and didactic-methodical) for performing his/her activity; as the ability to act productively; to decide effectively standard and problem situations, which arise in the process of education of schoolchildren.

Due to the fact that the competency is a complex personal formation, most of scientists in this pedagogical phenomenon highlight individual groups, based on either informative, or activity, or personal components. In our research, along with the approaches of European, American, Russian and Ukrainian scientists, the structure of professional competency of a teacher is worked out as a composition of such components as professional-activity (social, contextual, subject, informative components), personal (personal, integrative, reflective, creative and adaptive components), and communicative (communicative, socio-cultural components). Along with this, we consider professional competency as a composition of key, basic and specific competences. The key competencies are the base of all the components of professional competency of teacher, they must be inherent to the representatives of any profession for effective life in the surrounding world, the basic competencies – to the representatives of profession of teacher, and special – to the teachers of certain object. Thus, each component of professional competency of teachers is manifested in the key, basic and special level, the key is the foundation on which rests the base, and then a special level – the level of the special competencies. With maintenance of the presented structure of professional competency of teacher you can acquaint in the author's work [5, p. 91-101].

In the structure of teacher's professional competency, in its professional-activity component, on a special level, one of the main places takes methodical competency. The problem of the essence of methodical competency of teacher to teach Mathematics to schoolchildren were studied by leading scientists: I. Akulenko, N. Gluzman, L. Koval, A. Kuzminski, E. Lodatko, I. Malova, A. Matyash, V. Motorina, S. Semenets, N. Tarasenkova etc. In the methodical competency (MC) in our research we under-

stand the individual property, which manifests in the ability to efficiently solve standard and problematic methodical tasks, that are based on theoretical and practical readiness to conduct classes for different training sets.

The methodical competences consider as a socially important outcome of teacher's education; as a basis, internal reserve of methodical competency, which is based on subject-scientific, didactic-methodical and psychological knowledge, on the skills to solve methodical tasks, of experience of teaching the subject and emotionally-valuable relation to this process.

The methodical competency of a teacher is an integrated multi-level professional feature of his personality. For defining this concept, scientists come running to the consideration of the structure of methodical competency.

The structure of methodical competency of teachers is presented as a composition of components: regulatory, variation, special-methodic, technological, control-estimating and project-designing. Backbone in the hierarchy in relation to regulatory, variation, control-estimating and project-designing and technological competences is a specially-methodological competency; and managing regulatory competence directs the activities of a teacher in achieving the goals and objectives of the study defined in the regulations.

Formation of methodical competency of future teachers takes place through the development of student competences, which are the internal provision of the individual components of methodical competency: normative variable, especially methodological, technological, projective simulation, control and evaluation. In the formation of methodical competency has a complex structure and contains motivational evaluative, cognitive, activity and reflective-creative components.

The goal of this article is to present a model of formation of methodical competency of future teachers by means of the discipline "Methods of teaching mathematics".

Methodical competency in teaching students mathematics is formed at the future teachers in the process of mastering their academic discipline "Methods of teaching mathematics". The content of the discipline is determined on the basis of system abilities representing qualified requirements presented in the Industry standard, namely in the educational and qualification level (EQL).

On the basis of the EQL, as well as the contemporary realities of the practice of teaching Mathematics at school, with the purpose of formation of methodical competency of teachers it is necessary to design the expected result in the creation of an appropriate fragment of the model of the graduate, which presents the list and the expected level of components of methodical competency of teachers in teaching students mathematics, their inner reserve of competencies, the basis of which are the knowledge, skills, experience and emotional-value attitude in it. The creation of a fragment of the model of a graduate is based on the structure of methodical competency of teachers in teaching the subject constitutes one of the conditions of increase of efficiency of process of formation of methodical competency of future teachers in teaching students mathematics.

On the basis of a fragment of a graduate's model, with the aim of ensuring the formation of all components of the

methodical competency should be developed the program of the discipline "Methods of teaching Mathematics". In the program of educational discipline should be allocated to the list and to determine the level of competencies that are formed in students because of studying an entire course, because of studying a single module. Through such representation, it is possible to trace the dynamics of the process of formation of methodical competency from module to module; if desired, the teacher can make a map of competences. This provides the second condition of increase of efficiency of formation of methodical competency of future teachers - development of competency-oriented program of discipline "Methods of teaching Mathematics".

In the regulatory program of the discipline "Methods of teaching Mathematics», it is necessary to consider the realities of modern stage of development of education and send it to the following tasks: familiarize students with the goals, objectives, content and features of construction of mathematics. Normative documents that should guide the teaching of mathematics textbooks that have the stamp of MES of Ukraine, methodical training topics, the relevant content areas of the State standard of the educational field "Mathematics", with differences in the study of selected topics in different teaching sets; the structure of the mathematics lesson. One of the tasks of the discipline is the formation of students readiness to use knowledge, methods of teaching individual aspects of the program, resulting from the ability to develop the system of learning objectives in preparation for the introduction of new material, for reading and for the formation of mathematical skills in real mathematics lessons for any teaching course.

These objectives are formulated based on methodical competency, they determine the content of methodical system of formation of methodical competency of future teachers in the teaching of mathematics. Each content module solves a separate problem for the formation of components of methodical competency of future teachers in teaching students mathematics. For example, usually the course starts with modules, the purpose of which is to review the regulatory framework for the education, the course content of mathematics, its construction, the conceptual foundations and characteristic features of modern mathematics lesson built on technological grounds. On the basis of this material, the process of formation of readiness to use regulatory documents, the ability to implement the goals and objectives of teaching Mathematics at school (the normative component of MC) are being formed at students. Students have the opportunity to trace the appliance of modern educational technologies at Mathematics lessons (the technological component of MC).

Most of the content modules are devoted to the methods of teaching students certain substantive lines of the State standard. In the process of mastering modules, the formation of the regulatory constituent of the MC is continued, but a specially-methodical constituent of the MC is in the center of attention. While mastering the technique of teaching students specific issues of Mathematics course, future teachers analyze current textbooks on Mathematics, and compare methodological approaches implemented in them, determine the most effective for the

implementation of the State requirements for the comprehensive training of students, determined by the curriculum for the particular year of study (variation constituent of the MC), and on the basis of the indicative criteria of evaluation of educational achievements of students, they learn to evaluate the results and to give marks (control and evaluation constituent of the MC).

The culmination in mastering each module is that students-future primary school teachers-have to create projects (abstracts) of lessons or training educational systems tasks based on specific issue of the program, and thus there is a formation of projective modeling constituent of the MC. To create this project students must have a good understanding of the regulatory requirements for the content and results of the study subjects (normative constituent of the MC), methodological approaches to it's studies (specially-methodical constituent of the MC), the content of training in current textbooks for the purpose of selection of textbooks, which, to the greatest extent, gives an opportunity to implement the State requirements for the comprehensive training of students (variation constituent of the MC), the content of modern educational technologies with the aim of assessing their possible applications in their own project (technological constituent of the MC)

Thus, the content of methodical system is aimed at the formation of future teachers' components of methodical competency in teaching students Mathematics, and therefore is an internal reserve of obtaining this certain property.

Mastering of the academic discipline 'Mathematics teaching methods' takes place during lectures, practical and laboratory trainings, during individual work and individual research assignment (IRA) in the form of training projects and serves as preparation for educational practice, during which future teachers apply methodical knowledge practically, skills and experience gained during practical, laboratory trainings and fulfillment of training projects

Discipline teaching methods (DTM) include texts and/or plans of lectures and practical trainings, tasks for individual work and means of verifications (tests and/or texts). DTM also include means of teaching, i.e. textbooks and training manuals both on paper and on electronic media, all kinds of multimedia tools (presentations of lectures, interactive tutorials, test online, a compilation of video lessons, websites, etc.), which means formation of methodical competency of future teachers in teaching mathematics.

For achieving the goal – formation of future teachers' methodical competency in teaching Math – lectures, practical classes should be arranged in accordance with modern teaching technology. Nowadays, it is obvious for the majority of scientists and university professors that a lecture is to include a problem; it is obvious that with the purpose of formation of methodical competency, both at lectures and practical lessons, it is advisable to use the technology of contextual training, because this technology allows to model the content of the future professional activity. Practical lesson plans must provide not only solving teaching and situational problems (situational training), but also include the discussion and the imitation of fragments of lessons or working procedures on indi-

vidual tasks (online training). At practical trainings, it is advisable to take the time to present the results of a student INDVT (project technology).

Thus, the problem learning technology is a leading one at lectures, at practical trainings - contextual, situational and interactive learning, during independent work and INDVT - context and project learning. It should be noted that at the present stage of development of High School, the lecture is accompanied by a presentation, which makes it possible to structure the academic content, to visualize it through animated lessons; videos illustrate some of the provisions of fragments of lessons, hyperlinks to relevant regulatory documents and literary sources, etc. During the individual work students should not only use presentations of the lectures, but also video lectures, interactive tutorials, structured in such a way that the student has the opportunity to master academic content through hyperlinks, at the appropriate level to his individual abilities and needs. Thus, the modern educational process cannot be imagined without the introduction of information technologies, including the Internet.

Therefore, the formation of methodical competency of future teacher requires the use of modern technologies of students training, focused on a competency approach. On this basis, we developed a dynamic model of formation of teacher's methodical competency that specifies the composition of technologies and used at lectures, practical classes, independent work of students, during creating educational projects. According to this model, problematic, situational, online learning and IT-technology are used at lectures. At practical (laboratory), training contextual, situational, interactive learning and IT-technology are used. During students' independent work, contextual, situational, learning and IT-technology are used. It should be mentioned that in the presented model the impact of each type of work on the components of methodical competency is determined.

Thus, the following condition for raising the efficiency of formation of teacher's methodical competency is the implementation of technology into the learning process, activating the educational-cognitive activity of students, modeling future professional activities, and hence the methods, means and forms of work, being realized within these technologies. The usage of the technologies of problem, project, interactive, situational and contextual education supposes designing of problem educational process by a teacher, using training methods simulating a content of teacher's professional activity; the designing of class activity of students as a gradual independent work that is aimed at solving problem situations in conditions of group dialogic discussion involving teacher; personal student's including into educational activity.

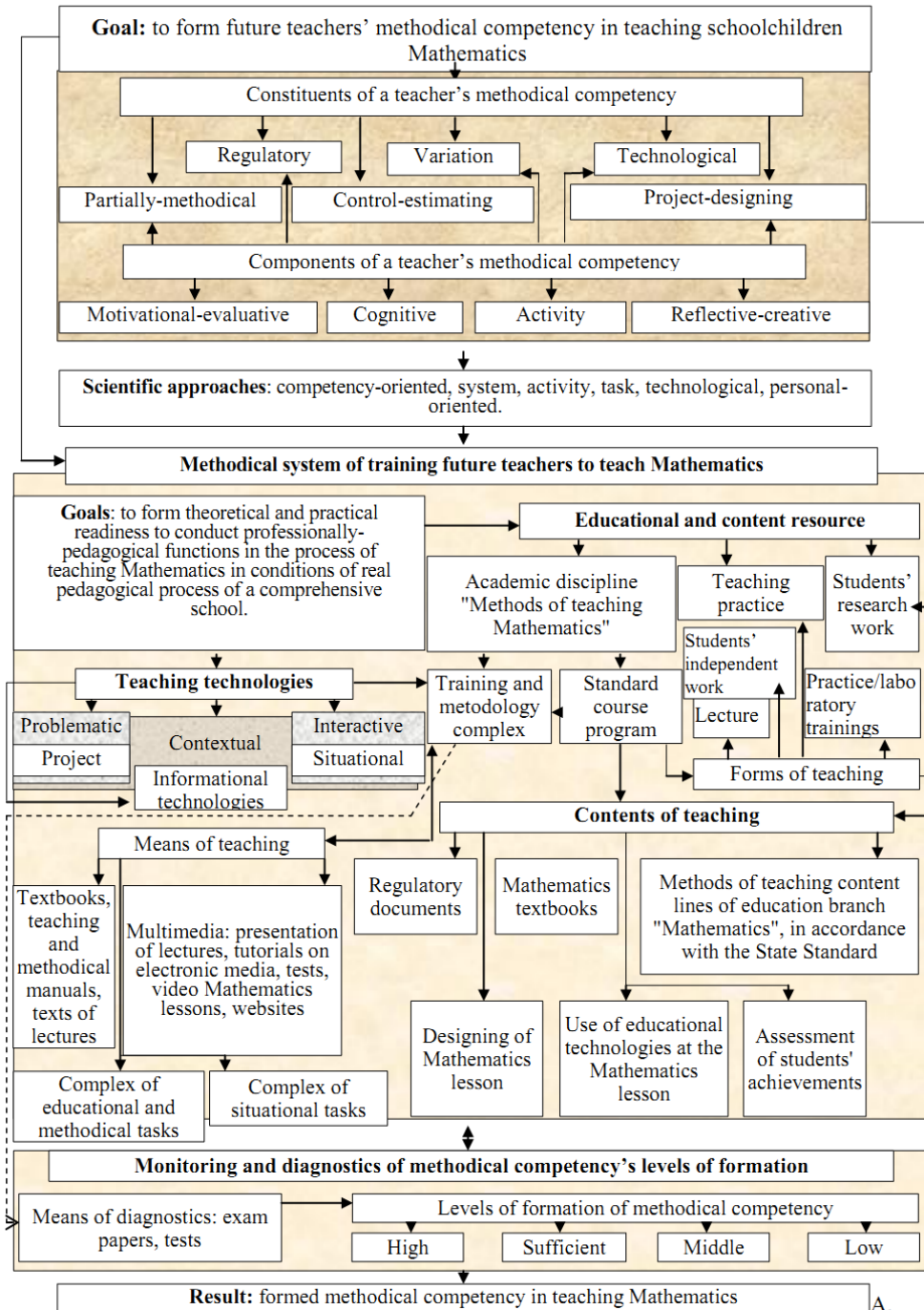
In the process of mastering the content modules of the academic discipline "Methods of teaching Mathematics", the constant monitoring of formation of certain MC components is to be conducted by using certain methods of control – quizzes, exams and tests. Naturally, Math training methods can not be represented in the form of closed testing exercises but for the constant monitoring of the process of certain MC components' formation it is appropriate to create texts using computer technologies. Obviously, on-line testing allows reduce the presence of competences on the I-II levels (recognition, knowledge and

understanding). Possibility of using (III level) and analysis, synthesis, comparison, checking and appraisalment (IV level) can be checked only through examination papers or educational project.

The monitoring of formation of certain MC components performs the functions of fixation relevant statute, extent and level of adoption methodical competences (which appears as internal reserve of methodical compe-

tency). It also performs activities of identifying compliances of the relevant statute of MC with forecasts, definition the strategies of development of future students' MC. The form of final control of the results of mastering the academic discipline is an exam. Exam's results and other forms of control allow to make a conclusion about the level of MC formation for every separate student.

Model of formation of primary school teachers' methodical competency to teach pupils Mathematics



Motivational, content, and operational criteria are chosen to characterize levels of MC formation. Motivational criterion characterizes the level of future teacher's formation of motive, aspiration to accomplish perfect professional activities in teaching Math, interest to professional activities, pursuance of professional advancement and

creativity in teaching Math. Content criterion characterizes the degree of future teachers' mastering the methodical knowledge in teaching Math. Operational and activity criterion characterizes the level of mastering the system of methodical abilities which is necessary for successful Math teaching. The skills to design and project Math

lessons, to use modern pedagogic technologies and implement the innovational approaches of teaching Math.

According to the components of teacher's methodical competency in Math teaching, the given criteria are projected into a complex of indicators that give the opportunity to detail their specific displays and to characterize the level of the formation of future teachers' methodical competency in Math teaching. It is possible to choose the way of definition of level formation of separate components of methodical competency and then to define the MC level on this base. For each of these MC components the index of motivational criterion is "motivation", for content one – "knowledge" and for operational and activity one – "abilities". We formulated four levels of MC formation: high level, sufficient level, medium level and low level.

Students with sufficient level demonstrate the full and generalized knowledge of methodic and the ability of implementing it. They show stable aspiration in effective Math teaching of pupils. The partial mastering of methodic of Math teaching is peculiar to students with the medium level; their ability to implement all the received knowledge not fully are realized and generalized, they are able to work only following the sample. Superficial skill and knowledge, that are insufficient for effective professional activity, absence of aspiration in receiving good results in teaching Math, demonstrate the students with the low level.

The high level of MC formation is characterized by a creative approach to Math teaching, capability to create

innovative methodic approaches. This level can be reached by a little number of teachers and in the end of their professional career. Naturally, that is why this level can not be found out among students – future teachers.

Thus, the condition, which consists of continuous monitoring of formation of future teacher's methodical competency in Math teaching, is being realized.

The realization of the conditions, presented above, is possible by means of the developed model of formation of future teacher's methodical competency in teaching Math.

Conclusions. The formation of future teachers' methodical competency in teaching Math must be directed to formation of separate components of methodical competency: regulatory, variation, special-methodic, technological, control-estimating and project-designing, which must be considered in the content of the academic discipline "Methods of teaching Mathematics". This academic discipline is mastered through lectures, practical trainings, laboratory trainings and independent work. Development and realization of them must take account of modern educational technologies: context, problem, project, situational and interactive learning, and provide usage of informational technologies, multimedia resources of education. Implementation of the developed model of MC formation, based on the methodical training system of future teachers for teaching Math, creates necessary conditions for forming methodical competency in teaching Math among students – future teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія / І. А. Акуленко; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. - Черкаси : Чабаненко Ю., 2013. - 459 с.
2. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. – 407 с.
3. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія / О.І.Матяш; науковий редактор д. пед. н., проф. О.І. Скафа. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 450 с.
4. Сковрцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія / С.О. Сковрцова, Я.С. Гаєвець. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 332 с.
5. Сковрцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Сковрцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290с.

REFERENCES

1. Akulenko I.A. Competency-oriented methodical training of future Mathematics teacher at profession-oriented school (theoretical aspect): monograph / I.A. Akulenko; the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. – Cherkasy: Chabanenko Y., 2013. – 459p.
2. Gluzman N.A. Methodical and mathematical competency of future primary school teachers: monograph / N.A. Gluzman. – K.: VYSCHA SHKOLA – XXI, 2010. – 407p.
3. Matyash O.I. Theoretical and methodical foundations of forming a future Mathematics teacher's methodical competency to teach pupils Geometry: monograph / O.I. Matyash; science editor, doctor of education, prof. O.I. Skafa. – Vinnitsa: TOV "Nilan-LTD", 2013. – 450p.
4. Skvortsova S.O. Training of future primary school teachers to teach pupils to solve plot mathematical tasks: monograph / S.O. Skvortsova, Y.S. Gaevets. – Odessa: Abrikos Company, 2013. – 332p.
5. Skvortsova S.O. Professional communicative competency of a primary school teacher; monograph / S.O. Skvortsova, Y.S. Vtornikova. – Odessa: Abrikos Company, 2013. – 290p.

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей.

С. А. Сковрцова, Я. С. Гаєвець, Ю. С. Вторнікова.

Аннотация. В статье презентована авторская модель формирования методической компетентности будущих учителей начальной школы в обучении учащихся математике. Исходя из Национальной рамки квалификаций, результатом обучения на каждом образовательном уровне является компетентность; в составе профессиональной компетентности учителя ученые выделяют методическую компетентность, формирование которой и определяет цель презентованной модели. Ее достижение осуществляется за счет внедрения методической системы, которая представляется как композиция взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: задач, учебно-содержательного ресурса (содержание обучения и организационные формы обучения), технологий и средств обучения.

Ключевые слова: учитель начальной школы, методическая компетентность, обучение математике, формирование методической компетентности.

PSYCHOLOGY

Етапи дослідження травматичних подій в психологічній науці

Г. О. Діденко

Херсонський державний університет
Corresponding author. E-mail: galaktika018@gmail.com

Paper received 06.12.16; Accepted for publication 15.12.16.

Анотація В статті проведено теоретичний аналіз етапів дослідження дії та наслідків травматичних подій на особистість. Виділено чотири етапи аналізу даної проблематики та окреслено перспективи подальших досліджень. Виявлено складнощі в диференціації понять «психічна травма» та «психологічна травма», як реакції на дію травматичних подій.

Ключові слова: травма, травматична подія, травматичний досвід, особистість, психологічна травма.

Вступ. На сучасному етапі розвитку психологічної думки в Україні, гостро актуалізувалося питання особливостей та наслідків дії травматичних подій на людину, як реакції на соціально-політичні події в країні та світі. Ґрунтуючись на накопиченому теоретичному та емпіричному матеріалі минулого сторіччя, слід враховувати зміну не тільки в соціально-політичному ключі, а й на ментальному рівні для розширення вже існуючих знань та доповнення їх новими.

Звертаючись до визначення Н. В. Тарабріної, травматична подія є екстремальною кризовою ситуацією, якій характерні сильні негативні наслідки, ситуації загрози життю для самої себе чи значимих близьких осіб. Травматична подія може призвести до формування травматичного досвіду. Останній, в свою чергу, чинить цілковитий вплив на життя людини [5]. Так, за М. А. Падун та Н. В. Тарабріною, травматичний досвід зовнішнього і внутрішнього характеру негативно впливає на базисні переконання людини щодо власного «Я», навколишнього світу та майбутнього, формуючи дисфункціональні емоційно навантажені схеми [4].

Короткий огляд публікацій з теми. Вивченню питань, пов'язаних з дією та наслідками травматичних подій присвячені численні роботи сучасних зарубіжних (В. О. Агарков, Ю. В. Биховець, Є. С. Калмикова, А. В. Котельникова, В. М. Кровяков, М. Ш. Магомед-Єминов, І. Г. Малкіна-Пих, М. А. Падун, Н. В. Тарабріна, М. Mueller, J. Herman та ін.) та українських (О. П. Василюк, Л. А. Найдьонова, Ж. В. Сидоренко та ін.) вчених.

Мета статті – провести теоретико-методологічний аналіз дослідження виникнення та наслідків дії травматичних подій на особистість в історичному аспекті.

Матеріали і методи. В дослідженні були використані наступні методи: аналіз, узагальнення, синтез.

Результати та їх обговорення. Вивчення питань, пов'язаних з психологічною травмою та її наслідками, стає актуальним на рубежі XIX та XX століття. При цьому, зростання інтересу до цієї проблеми пов'язане зі значимими соціально-політичними подіями в світі. Враховуючи той факт, що дослідження формування та дії на людину психологічної травми проводилось на стику декількох наук – психології, психіатрії, медицини, – виділення суто психологічного напрямку в аналізі даної проблеми дещо ускладнюється.

В історичному контексті розгляду розвитку поглядів на причини виникнення та дії травми на людину, базуючись на аналізі наукової літератури з теми, можемо визначити декілька етапів у розв'язанні питань, пов'язаних з цією проблематикою.

Так, *першим етапом* у розвитку поглядів на травму можна вважати вивчення особливостей виникнення та протікання істерії у жінок. Вивченням цього питання займалися зарубіжні дослідники, тому, зупинимось на деяких поглядах стосовно дії травматичних подій та їх впливу на формування симптомів істерії.

З кінця XIX сторіччя вивченням істерії займався J.-M. Charcot, продовжили його розробки S. Freud, P. Janet, W. James, S. Breuer. Зокрема, J.-M. Charcot відзначав, що симптоми істерії, що нагадували неврологічні ушкодження (руховий параліч, втрата чутливості, судоми та амнезія) мають психологічне походження, так як можуть бути нав'язані штучно та зняті за допомогою гіпнозу. При цьому, на відміну від своїх послідовників, J.-M. Charcot приділяв увагу лише симптоматичним проявам істерії, ігноруючи внутрішні детермінанти істеричних проявів [1].

У 1890-х незалежно один від одного P. Janet та S. Freud з колегою S. Breuer дійшли висновків, що істерія – не що інше, як стан, обумовлений психологічною травмою. Було встановлено, що сильні емоційні реакції на травматичні події в житті жінки можуть призвести до зміненого стану свідомості, що провокує появу істеричної симптоматики. При цьому, зміни у свідомості отримали своє визначення у кожній з робіт: P. Janet назвав їх «дисоціацією», S. Freud та S. Breuer – «розщепленням» [1]. Встановивши, що істеричну симптоматику можна послабити за рахунок словесного вираження витіснених травматичних переживань та почуттів, дослідники започаткували метод, що став основою сучасної психотерапії. У науковій думці P. Janet ця техніка отримала назву «психологічний аналіз», S. Freud та S. Breuer – «відреагування» або «катарсис». Також, S. Freud постулював, що в основі випадків жіночої істерії лежить епізод передчасного сексуального досвіду у ранньому дитинстві. Слід зазначити, що хвиля досліджень останнього феномену (раннього сексуального досвіду) підніметься з новою силою у 80-х роках XX сторіччя, спровокована виникненням феміністського руху.

Таким чином, пошук причини прояву симптомокомплексу істерії, викликав інтерес широкого кола спе-

ціалістів не тільки у питаннях, пов'язаних з подолання її зовнішніх проявів, а й розв'язанням внутрішніх причин.

Другий етап пов'язаний з Російсько-японською війною (1904 – 1905), Першою (1914 – 1918) та Другою (1939 – 1945) світовими війнами. У світлі тодішніх суспільно-політичних подій, увага психологів та психіатрів була зміщена у русло питань, пов'язаних з воєнною травматизацією. Хвиля досліджень, пов'язаних з травматичними подіями та психологічною травмою, піднялася як наслідок збільшення числа «психіатричних втрат» серед колишніх військовослужбовців. Зупинимось на аналізі деяких концепцій з теми.

У роботах Е. Краєрелін приділена увага вивченню особливостей осіб, які стали жертвами нещасних випадків (пожеж, аварій, зіткнень на залізниці). Ввівши термін «невроз страху», він пояснював його як окремий клінічний стан, який вміщує в собі численні неврологічні та фізичні феномени, які виникають як наслідок дії емоційних потрясінь і переростають у тривожність. Щодо дослідження воєнних неврозів, то він вперше продемонстрував, що важкі психічні травми можуть залишати хронічний, такий, що з часом посилюється, розлад [1].

Одним із перших зарубіжних дослідників, який почав працювати з воєнними травмами після Першої світової війни був С. Myers. Він звів групу симптомів, які з'явилися в результаті вибухів снарядів в назву «контузія», яку вважав нервовим розладом. Основною психіатричною категорією цього часу став «снарядний шок» («shell shock»), введений С. Myers. Поступово, було визначено, що мова йде не тільки про прояв симптомів у солдат, які були травмовані фізично, а й про тих, хто не зазнав такого впливу. Отже, було визначено, що симптоми викликані також і психологічною травмою, як реакцією на довготривалу дію емоційного стресу [1].

Дослідженням психологічних проблемам учасників воєнних дій займалися наступні вітчизняні вчені: М. І. Аствацатуров, В. М. Бехтерев, С. Д. Владичко, О. М. Леонтьев, О. Р. Лурія, Д. М. Узнадзе, Г. Є. Шумков та інші.

Так, Г. Є. Шумков, ґрунтуючись на власному практичному досвіді, описує основні психологічні прояви, як наслідки участі у воєнних діях. Акцентує увагу на важливості як психологічної підготовки військових, так і їх реабілітації. Описуючи структуру страху у військових, учасників воєнних дій, Г. Є. Шумков відзначав наступні характерні реакції: складнощі в контролюванні ситуації, неспроможність відтворювати у пам'яті окремі епізоди бою та нав'язливі сновидіння про бойові епізоди, підвищена дратівливість, ослаблення вольової регуляції; через місяці після виходу з бою – розбитість.

У воєнний період на перші роки після Першої світової війни, психічні явища, які спостерігалися у солдат, розглядалися через призму травматичного неврозу. Зокрема, S. Freud постулював, що поняття «травматичний невроз» найбільш точно відповідає відстроченим психічним явищам, які спостерігаються у ветеранів воєнних дій. Звертаючи увагу на те, що психоаналітики ще не дійшли до повного розуміння як воєн-

них неврозів, так і травматичних неврозів мирного часу, S. Freud розгорнув думку стосовно того, що формування воєнного неврозу може бути обумовлене не лише отриманою раніше фізичною травмою, а й наслідком неочікуваності, страху. Воєнний невроз він розглядав як стан еґо-конфлікту, який відбувається між мирним «Я» солдата і його військовим «Я». Порівнюючи травматичні неврози мирного та воєнного часу, S. Freud відзначав, що у випадку поєднання психічної та фізичної травми вірогідність появи невротичної складової зменшується [6].

Ідеї S. Freud отримали своє продовження в роботах інших дослідників, які фокусувалися на вивченні дії травматичних подій та їх наслідків. Зокрема, постульовані ним дві форми прояву реакції на психотравмуючу подію – фіксація на травмі та витіснення, були підтримані в концепції відстрочених реакції на травматичний стрес.

Наприклад, М. І. Аствацатуров виділив 3 форми травматичного неврозу: неврастенічні стани при травматичних ураженнях ЦНС, істеротравматичні захворювання та неврози емоційного характеру. Саме остання форма – емоційний невроз і відносяться до тих порушень, що відстрочені по своєму прояву у часі та супроводжуються проявом широкого кола психологічної симптоматики.

В цілому, період кінця XIX – середини 30-х років XX сторіччя характеризувався домінуванням ідеї про все більшу «психологізацію» війни. Осмислення можливостей психологічної науки дало змогу використовувати знання у підготовці, супроводі та реабілітації учасників бойових дій. При цьому, увага була зосереджена саме на причинах виникнення та наслідках дії стресогенних факторів військовослужбовців, оминаючи тих, хто був причасний до війни як «спостерігач».

З початком Другої світової війни був розпочатий і новий етап у розвитку наслідків травми у психологічній науці. А. Kardiner в одному з перших систематизованих досліджень наслідків військової травматизації зробив висновок, що хронічний військовий невроз викликаний стресом та включає в себе як вегетативні, так і психологічні симптоми. Психологічні проблеми, які виникають у ветеранів, обумовлені зменшенням внутрішніх ресурсів організму, слабкістю сили еґо. При цьому, однією з характерних особливостей протікання цього стану є часткова втрата пам'яті, відновлення якої А. Kardiner розглядав як показник відновлення подвійного еґо [1].

Вітчизняні дослідники воєнного та післявоєнного часу зосереджувалися на поясненні дії наступних провокуючих факторів:

- підвищення рівня чутливості до психотравмуючих факторів через постійну дію на особистість умов бойового стану (В. О. Гіляровський) [2];

- емоційне виснаження, як наслідок перманентної дії психотравматичної ситуації (Г. Є. Сухарьова, Є. К. Краснушкін);

- дія психотравмуючих факторів не тільки на психіку особистості, а й на весь організм в цілому (В. О. Гіляровський, В. Г. Архангельський);

- дія на особистість війни є гетерогенною, представляє собою результат взаємодії багатьох факторів (В. О. Гіляровський, Е. М. Залкінд, Є. М. Попов).

Таким чином, розповсюджений у воєнні та післявоєнні часи термін «травматичний невроз» використовувався психологами та психіатрами до кінця Другої світової війни, проте, був виключений з офіційних класифікацій. Була намічена тенденція до виділення специфічних синдромів, які проявлялися у постраждалих від різних катастроф. Взагалі, у зарубіжній психологічній науці симптоми, виокремленні А. Kardiner збереглись, хоча механізм і фактори впливу бойових дій на людину знайшли своє поглиблення та уточнення у дослідженнях, пов'язаних з війною у В'єтнамі.

Третій етап пов'язаний з війною у В'єтнамі (1957 – 1975) та Афганістані (1979 – 1989), основу якого в підході до діагностики та корекції психологічних наслідків, склала концепція відстрочених реакцій на травматичні події.

У концепції синдромів стресової реакції (stress response syndromes) М. Horowitz під стрес-фактором розумів стресову подію, яка стала причиною психічної травми. Його модель реакції на стресову подію – поєднання поглядів S. Freud (на роль витіснення та фіксації на травмі) та ідеї про комплементарні тенденції когнітивних процесів. Відповідно до останньої, «мозок до тих пір продовжуватиме процес переробки нової інформації, доки не зміниться ситуація або модель та поки реальність та модель не будуть відповідати одне одному» [8, с. 249]. При цьому, довготривалість реагування-відповіді на стресову подію обумовлюється значимістю для індивіда пов'язаної з цією подією інформацією.

Ідеї М. Horowitz отримали своє продовження в роботах В. Green, J. Wilson, J. Lind. У відповідності до інтеракціоністської моделі, запропонованою дослідниками, подолання індивідом психотравмуючої дії стрес-факторів залежить не лише від успішної переробки травматичного досвіду, але й від взаємодії таких факторів, як: характер психотравмуючих подій, індивідуальні характеристики ветерана та умови, в які він потрапляє після повернення з війни.

У 1980 р. Американською Психіатричною Асоціацією в DSM-III синдром психологічної травми був віднесений до категорії психічних розладів під назвою «посттравматичний стресовий розлад». Клінічні ознаки цього захворювання збігалися з описом травматичного неврозу, запропонованим А. Kardiner.

Дослідження психологічної травми вітчизняними вченими були продовжені під час та після закінчення війни в Афганістані. Зокрема, результати досліджень представлені в роботах: С. В. Захарикова, В. Є. Попова, П. В. Каменченка та ін. [3]. Їх дослідження зосереджувались на вивченні окремих аспектів психологічної травми.

В. Є. Попов займався дослідженням питань, пов'язаних з психологічною реабілітацією військово-

службовців. При цьому, під реабілітацією він розумів відновлення здатності дисгармонійної особистості до нормальної діяльності. С. В. Захариков вивчав особливості формування психологічної стійкості в умовах бою. Дослідженням особливих рис особистості, які зумовлюють підвищену чутливість до травмуючих подій займався П. В. Каменченко.

Протягом більшої частини ХХ сторіччя, здебільшого, досліджувався вплив травматичних подій на учасників бойових дій. При цьому, дослідженню мирних жителів увага стала приділятися лише з 1970-х років, що пов'язано з розвитком жіночого визвольного руху. Таким чином, *четвертий етап* – найбільш наближений до сучасності – пов'язаний з наслідками дії на особистість сексуального насильства, насильства у сім'ї.

Одними з перших цією темою зацікавились А. Burgess і R. Holmstrom, у фокусі яких було вивчення «синдрому травми згвалтування». При цьому, у ході досліджень прояву впливу травматичної події на особистість було виявлено реакції, які притаманні жертвам воєнних дій [7]. Також, D. Kilpatrick, L. Veronen, С. Best, дослідники, які займалися вивченням згвалтувань, паралельно з дослідженням, спрямованим на дослідження ПТСР у військових, дійшли висновку про схожість картини симптомів.

Вітчизняними вченими травматичні події, пов'язані з насильницькими діями, досліджувалися на міждисциплінарному рівні та, здебільшого, зводились до віктимології. Тобто, до питання про те, як поведінка і психологічні характеристики жертви вплинули на розвиток та розв'язання кримінальної ситуації (Ю. М. Антонян та ін.).

Слід враховувати ту особливість, що досі триває дискусія відносно того, чи можуть бути факт травматизації достовірним та реальним чи, все ж, є вірогідність того, що це, здебільшого, вигадки.

Висновки. Вивчення та розкриття питань, пов'язаних з травматичною подією має міждисциплінарне значення. Підвищення уваги до теми травматизації в психологічній науці пов'язане зі значимими подіями на суспільно-політичному рівні. Визначено, що як психологічна, так і психічна травми в ряді робіт – це реакція на значимі, відмінні від повсякденного досвіду події, тому дані терміни ми можемо розглядати як синонімічні. Встановлено, що травматична подія чинить порушення на різних рівнях життєдіяльності людини, в залежності від її інтенсивності.

Сучасний етап, пов'язаний з дослідженням психологічної травми у внутрішньо переміщених осіб, учасників воєнних дій на сході України (з 2014) зараз знаходиться на початковому етапі. Вважаємо доцільним, враховуючи недостатню розробленість зазначеної вище тематики, зосередити подальші дослідження на виявленні та аналізі впливу травматичних подій на стиль життя сучасних українців в складних соціально-політичних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герман Д. Психологічна травма та шлях до вилужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору / Д. Герман ; [пер. з англ. О. Лизак, О. Наконечна, О. Шлапак]. – Львів : Вид-во Старого Лева, 2015. – 416 с.

2. Гиляровский В. А. Избранные труды / В. А. Гиляровский. – М. : Медицина, 1973. – 328 с.
3. Кикозашвили Д. Л. Психологические основы реабилитации инвалидов военной службы / Д. Л. Кикозашвили, О. И. Петрова, Н. Ю. Сысоева, Н. Б. Шабалина // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2000. – № 1. – С. 3-6.
4. Падун М. А. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности / М. А. Падун, Н. В. Тарабрина // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – №1. – С. 121-140.
5. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд ; [пер. с нем. Г. В. Барышникова]. – М. : Изд-во АСТ, 2014. – 770 с.
7. Burgess A., Holmstrom R. Rape trauma syndrome // American J. of Psychiatry. – 1974. – V. 131. – P. 981 – 985.
8. Horowitz M.J. Psychological response to serious life events // In V. Hamilton and D. Warburton (Eds.) // Human stress and cognition. – New York: Tavistock, 1979. – P. 235 – 245.

REFERENCES

1. Herman J. Trauma and recovery: the aftermath of violence – from domestic abuse to political terror / J. Herman ; [translation from English O. Lizak, O. Nakonechna, O. Shlapak]. – Lviv : Vydavnytstvo Staroho Leva, 2015. – 416 p.
2. Hyliarovskiy V. A. Selected works / V. A. Hyliarovskiy. – M. : Medytyna, 1973 – 328 с.
3. Kikozashvili D. L. Psychological bases of rehabilitation of disabled military service / D. L. Kikozashvili, O. I. Petrova, N. Y. Sysoev, N. B. Shabalina // Medical-social examination and rehabilitation. – 2000. – № 1. – С. 3-6.
4. Padun M. A. Psychic trauma and basic cognitive schemes person / M. A. Padun, N. V. Tarabrina // Moscow psychotherapeutic magazine. – 2003. – №1. – P. 121-140.
5. Tarabrina N. V. Workshop on the psychology of post-traumatic stress / N. V. Tarabrina. – SPb. : Piter, 2001. – 272 p.
6. Freud S. Introduction to Psychoanalysis. Lectures / S. Freud ; [translated from German G. V. Baryshnikov]. – M. : Publishing house AST, 2014. – 770 p.

Stages of research of traumatic events in psychological science

G. Didenko

Abstract. In the article the theoretical analysis of the stages of research actions and the consequences of traumatic events in a person. Four stages of the analysis of these problems and outlined the prospects for further research. Revealed difficulty in differentiating the concepts of «trauma» and «psychological trauma» as a response to the effects of traumatic events.

Keywords: *trauma, traumatic event, a traumatic experience, personality, psychological trauma.*

Этапы исследования травматических событий в психологической науке

Г. А. Диденко

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ этапов исследования действия и последствий травматических событий на личность. Выделены четыре этапа анализа данной проблематики и намечены перспективы дальнейших исследований. Выявлено сложности в дифференциации понятий «психическая травма» и «психологическая травма», как реакции на действие травматических событий.

Ключевые слова: *травма, травматическое событие, травматический опыт, личность, психологическая травма.*

Empiric research of self-affirmation of a child preschool age, based on his creative activity

V. S. Godoniuk

National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Paper received 23.12.16; Accepted for publication 05.01.17.

Abstract. In this article we have studied the main strategies of self-affirmation of a child preschool age, we have analysed the manifest of a child's self-affirmative behaviour on a base of the method of observation and drawing test "Nonexistent animal", the empiric method (discussion) and analysis of product's activity of a child. We have found the connection between self-affirmation and self-appraisal of a child this age group.

Keywords: *self-affirmation, self-appraisal, constructive and destructive behaviour.*

A brief review of publications on the subject. The phenomenon of self-affirmation had been studied for a long time as a philosophical problem. Presuppositions of studying this phenomenon we can find in the works of I. Kant, A. Schopenhauer, F. Nietzsche and other philosophers. But only in the XX century this concept was transferred from a philosophical field to psychology, where was formed as a scientific and theoretical problem. At that time the phenomenon of self-affirmation became one of the most studied anthropological problems. Such psychologists as: R. Albery, M. Emmons, E. Nikitin, N. Kharlamenkova and others have studied this problem and produced a lot of actual material according to this phenomenon. But even though there is a large baggage of theoretical material, which refers this problem, it is still lack of theoretical and empirical material about self-affirmation of a child preschool age.

The goal of this article is to analyse the main strategies of self-affirmation of a child preschool age, to determine particularities of child's self-affirmative behaviour, to study the connection between self-affirmation and self-appraisal of a child.

Materials and methods. During our empirical research we have applied the method of observation and psychodiagnosics (drawing test), analysis of the product's activity (children's pictures of nonexistent animal).

Results and discussions. Self-affirmation – is a process of confirming an inner "I" of a personality in society, who develops his own individuality and significance. A personality asserts himself first of all in his inner world and than – in external. This problem was studied by ancient philosophers and it is still relevant in our time. Nowadays it is still lack of theoretical and empirical material about influence of this phenomenon on the children preschool age. For this reason we decided to investigate self-affirmation problem and our aim is to prevent destructive forms of a child's behavior, to help a child in the process of development his inner "I", to help him to realize his own values and individuality, to increase his level of self-appraisal.

Foreign scientists A. Albert and M. Emmons [1] developed main strategies of self-affirmation for adults. On the basis of already offered material we have worked out strategies of self-affirmation for a child preschool age:

1) Assertive strategy of self-affirmation. The main aspect in this strategy is cognitive. A child who belongs to this category we named "a sun". He is a center, which all intercommunications in a group of kids exist around. He is like a magnet, everyone wants to be like him, to imitate

his behavior. Those kids are usually very sunny, smiling, open minded personalities, they think positively, gladly help everyone with pleasure, and are always ready to learn something new, holding themselves independent, well mannered. An educator often orients to "a sun", giving him more responsibility, commends him various tasks to complete. He easily gets acquaintance with others, adapts himself faster to the new conditions.

2) Uncertain strategy, when the main aspect is protective. Being "a shell", this child prefers to be closed from the actions of various stimuli of the external world, however it is very interesting for him what's going on outside. But the fear to be offended prevails and that is why he often shows a lack of initiative. We use the metaphor "shell" to explain that actually no one knows what pearl is hidden in its depth, so the same thing is with this child, who may hide treasures inside, having no possibility to express how beautiful his soul is. The fear of failure forces him to become detached from the group, that's why he often feels anxious, takes everything close to the heart, sensitive, defenceless, often physically looks weak, very prudent, bashful, imperceptible in a collective, he is afraid of taking responsibility, to be at the centre of attention. Other children don't notice him in a group or mock at him.

3) Aggressive strategy reveals a demonstrative aspect and is divided into two subcategories:

a) A kid with a high level of self-appraisal we named "a king". He thinks and talks a lot about himself, he gets used that everyone realizes his whims, admires him. Such child aims to appeal to himself other people, to be in the center of attention, to prevail above others, to manage and dominate on them, to subordinate everyone to his desires. This preschool age child considers that the whole world twirls round his person, he is not used to receive a denial on his address, behaves and dresses demonstratively, he advisedly breaks the rules in society.

b) Children with low self-appraisal we called "a clown". They can be compared with destructive tornado that blows off everything on its way. Having an unsatisfied need in parent's love, they search a method to "snatch" the piece of affection and attention among other people. They are too much active, noisy, self-centered. They intentionally initiate comical situations in a group to pay attention on themselves. Such kids tease another children, nickname and mock on them. It causes defensive reaction among the others so they usually don't like "clowns". Having inferiority complex, they can't realize their inner potential, they are unhappy and behave

themselves demonstratively. Children of the same age mostly treat negatively to such child, because often they are victims of his mockeries and offenses. They prefer to stay away from such a child.

Studying and examining behavior of preschool age boys during their playing activity, we came to the conclusion that demonstrative aspect is dominant in their games, which shows up in such strategies of self-affirmation as “king” and “clown”. Boys who belong to this category have strong desire to prevail above each other, to dominate, to attract attention, to conquer a lot of playing space and toys. They behave themselves noisily, imperiously, sometimes even rudely, push other participants of the game to measure their strength, they mock at weak children and may humiliate them.

The “sun” strategy is dominant in playing activity of girls. They are more sensitive, tactful and look after each other. Girls are interested in imitation of relationships of adults, they want to follow them. They treat with care to each other, try to arrange conflicts, envisage most conflict situations and even prevent them. They prefer quiet games, less movable, in a small group of people, taking care of toys, cleaning and decorating their playing space.

Another strategy of self-affirmation called “shell” includes such particularities of child’s behavior: anxiety, diffidence, trustfulness, vulnerability, desire to be imperceptible. This child accomplishes his tasks longer than other children, he is afraid to confess to an educator that he did not understand something during the lesson and to ask for help. He speaks quietly, is uncertain in his abilities and skills, refuses to participate in active games, adapts himself with difficulties to the new group and conditions of work.

Strategies of “a king” and “a clown” have such particularities of behavior: such children aim to be the best in every activity, badly endure criticism, speak loudly, they depend on other’s opinion, they resorts to various tricks to attract attention of people. They are usually quite spoiled, often use different manipulations and hysterics, try to prevail above others. They dress brightly, behave themselves demonstratively, provoke conflicts in the kindergarten’s group.

The strategy of a “sun” shows up such particularities of child’s behavior: he freely expresses his opinion, helps others with pleasure, wise, well-bred, benevolent, cheerful, confident, easily sets relationships with different people and adapts fast to the new collective. He helps an educator to organize an educational process, generates interesting ideas of games, fairy-tales and tasks, others like and appreciate him. “A sun” is able to settle up a conflict, respects everyone, aspires to knowledge, he is curious and attentive.

During realization of a drawing test called “Non-existent animal”, we have made an analysis of children’s works. In this article we illustrate the most interesting pictures which reveal main strategies of self-affirmation among preschool age children.

The picture 1.1 illustrates the “sun” strategy. Representation of a non-existent animal using the combination of a cat and a dog reveals a child’s rational way of thinking and some lack of creative attitude to the task. Two heads – a sign of availability of contradictory desires [5]. The animal feeds on meat and fish. Cat and dog are the best

friends, having one body for both they help each other and never feel themselves lonely. This nonexistent animal lives in the valley and has no enemies – indices an extrovert personality who has positive experience of building harmonious relationships with people. The “sun” child is open and receptive to the process of gaining new knowledge, building long term relationships with others, he wants to be valuable and acceptable by society, tries to be helpful and useful to people, has a high level of empathy, shares his toys and meal with pleasure, makes a compromise, likes to be a leader in the kindergarten’s group, sticks to the rules of discipline.



Pic. 1.1

The Picture 1.2 corresponds to the “shell” strategy. A non-existent animal combines in itself parts of the body of a cat, caterpillar and butterfly. A long and decorated tail signifies a high significance of sexual sphere and demonstrativity of a child. Many legs means necessity in support, feeling of own incompetence in building relationships with people. Animal’s wings manifest child’s reverie, romanticism, propensity to dreaming up, high expression of creative imagination. The non-existent animal lives in a cave, it testifies the lack of communication, feeling of loneliness. It feeds on berries and fruits – high level of socialization, adequate perception of the surrounding world. This animal builds relationships with friends who are similar to him and has no enemies [5]. On the whole this picture produces pleasant impression about a child who has no aggression towards other people and himself. He shows aspiration to meet new friends and become more sociable. However, he has a lot of difficulties in making acquaintance with others that’s why he is often in the shade, hiding in own cave like a shell, that closes itself at once when it feels first signs of danger. The same thing is with a child, most of the time he hides in an own shell without knowing how to express himself positively, become confident and free, successful, openminded and happy.

The “king” strategy is illustrated on the picture 1.3, where the main color is red, which in a negative form of meaning expresses aggression, violence and blood. A child has a low level of creative imagination because instead of creating a non-existent animal, he drew a bird. We should pay attention to the crown on the bird’s head – it is a symbol of demonstrativeness, desire to dominate over other people, to express own exceptness, willingness to become a leader. Large and decorated tail – high level of sexual sphere. Quarters are turned outside with a lot of claws – a kid is an extravert but has a high level of agres-

sion in himself. A bird doesn't fly upwards, but falls downwards, it means presence of internal conflict, the child suffers from it and demonstrates fast changeable behavior. Near the bird we can see a tree with a nest and baby birds who are the best friends of the king bird – child's desire to find love and support in own family.



Pic. 1.2

The bird has no enemies, however it tries to kill a little ant – the sign of accumulated aggression, feeling of hopelessness [5]. Such inner conflict can be provoked by contradictory styles of education in his family, what allows one adult – forbids another one. Thus, such upbringing produces confrontation when a preschool child can't adopt to the concept of morality. He begins to rebel, defending own rights for independence, integrity, own individuality and right to be happy and successful.



Pic. 1.3

The "clown's" strategy is characterized on the picture 1.4. The image of robot testifies the low level of creative imagination of a child. Absence of hands – a sign of his introvert behavior and problems in building relationships with people who surround him. Mechanical and similar to robot picturing of a nonexistent animal demonstrates the low level of sociability [5]. Absence of friends – a feeling of loneliness, robot's desire to become bigger in size – the fear of aggression, need in defence. Such child is uncertain, he doesn't believe in own forces, feels own incapacity in building relationships with others. For this reason he uses jokes and mockeries that are mechanisms of his protective reaction to the stimuli of the surrounding world. Putting a mask on himself, he feels protected, safe and prefers to attack first before the other people harm him. Such child has a low appraisal attitude from his parents, they don't believe in him, don't trust him, often compare own child to his brothers, sisters or friends. Parents have a high level of individual claims towards their kid and more often he is not able to correspond their expectations. It produces a conflict in family's relationships, alienates a

preschool age child from his relatives, produces a leveling of domestic values. The kid has a feeling of loneliness, lack of affection, love and support. Feeling negatively at home, he wreaks his anger on children in kindergarden's group, putting them in uncomfortable position by own jokes, mockeries and tricks.



Pic. 1.4

Conclusions. In summary we should notice that the results of the test "Nonexistent animal" are necessary to coordinate with the method of observation of a child and then to make a conclusion about child's correlation to the various strategies of self-affirmation. During our empirical research there were cases when according to the results of observation of a child one model of behavior was found out but the method of processing data (childrens pictures) shew up that a kid expressed himself on a picture by another manner. This fact confirms an assumption that there are all strategies of self-affirmation in use of every child preschool age and the most applied strategy becomes dominant and modifies, forms and influences on a growing up personality.

Aspiring a child to self-affirmation is natural. He prefers to confirm himself as a personality, to become independent, openminded, to express his inner potential and individuality. In preschool age a child has already separated his "I" from his mother and aspires to study his inner world, individuality, skills, capacity and destination. If parents understand this natural aspiration of a child and respect him – he develops harmoniously and uses the "sun" strategy of self-affirmation and as a result grows into a happy and assertive person.

If his will to achieve independence and self-development is suppressed by adults – in his further development he will choose such strategies as "shell" and "clown". In another case, when parents patronize their kid too much, making him the hub of the Universe, he grows egocentric and ungrateful with a crown on his head and uses the "king" strategy of self-affirmation. Thus, parents are responsible for their child's choice of this or that strategy of self-affirmation. For this reason they should care for creating a positive microclimate in their own family.

REFERENCES

1. Albery R. Key of self-affirmative behaviour/ R. Albery, M. Emmons – M., 2008. – 187 p.
2. Leontiev A. N. Psychological development of a child pre-school age / Questions about psychology of a child preschool age. – M.: APN USSR, 1948. – 144 p.
3. Newcombe N. Development of a child's personality/ N. Newcombe. 8-th international issue. – Sankt Petersburg., 2002. – 640 p.
4. Nikitin E. P. The phenomenon of self-affirmation of a human / E. P. Nikitin, N. E. Kharlamenkova. –Sankt Petersburg: Al-eteya, 2000.
5. Venger A. L. Psychological drawing tests: illustrated guide. – M.: Published VLADOSS-PRESS, 2003. – 160 p.

Эмпирическое исследование самоутверждения ребенка дошкольного возраста на основе его творческой деятельности Годюк В. С.

Аннотация. В статье наведены основные стратегии самосутверждения ребенка дошкольного возраста, проведен анализ поведения самоутверждения ребенка на основе метода наблюдения, рисуночного теста «Несуществующее животное», метода беседы и анализа продуктов деятельности ребенка. Установлена связь между самоутверждением и самооценкой ребенка данной возрастной категории.

Ключевые слова: самоутверждение, самооценка, конструктивное и деструктивное поведение.

The practical psychologist's work with teenagers who have overcome the psycho-traumatic situations

L. N. Tsibuh

South Ukrainian National Pedagogical University after K. D. Ushinsky (Odessa, Ukraine)

Paper received 18.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Abstract. The author consider concept of posttraumatic stress disorder (PTSD) in article and its characteristics. Also the features of children's and teenagers' PTSD are described. The purpose of article is to identify influence of continuous stay in the zone of anti-terrorist operation which is performed in the Donetsk and Luhansk regions of Ukraine on teenagers' emotional state. During empirical research of teenagers group, living in the respective territory and having survived a fight situation, the author comes to a conclusion that most of the teenagers having taken part in research have the following symptoms of PTSD: nightmares, behavior disorder, aggression.

Key words: *posttraumatic stress disorder, traumatic stress, psychological trauma, teenagers, zone of anti-terrorist operation.*

The beginning of XXI century was filled with events extreme for the person which became a source of emotional shocks - natural disasters, human-made disasters, the military conflicts, acts of terrorism that grow as avalanche. These events are characterized first of all, by extreme action on the person's mentality causing a traumatic stress which psychological consequences, in extreme manifestation, are expressed in posttraumatic stress disorder (PTSD). Unfortunately, events of the last time demonstrate that the number of people who got into the difficult psycho-traumatic situations is increasing.

More and more about a problem of posttraumatic stress disorder is said, all new and new works in this field appear [E.S. Andreyeva, 2004; Ya.V. Bogdanov, 2005; I.K. Silenok, 2013; N.V. Tarabrina, 2001, 2009], even more often it is possible to hear the experts' speeches devoted to this matter in mass media.

Analysis of specialized literature [M.L. Macklin, J. Metzgerl et. al., 1998, M.Sh. Magomed-Eminov, 1998; etc.] has shown that not each event is capable to cause a traumatic stress. The psychological trauma is possible if: an event which has taken place, is realized namely the person knows what has happened to him and why his psychological state has worsened, the endured destroys a habitual way of life. The traumatic stress is a normal reaction to abnormal circumstances.

In a stressful situation a person "absorbs" everything that occurs around. All information comes to nervous system which "writes down" what occurs: groans, shouts, blood, etc. Thus, the person gets a psychological trauma. In this case his mentality falls into a combat fatigue. His fear in case of a traumatic stress isn't in consciousness power [N.V. Tarabrina, 2001; A. Allen, S.L. Zoom, 1994 and others]. When the stress overloads psychological, physiologic, adaptation opportunities of the person and destroys his protection, it becomes traumatic. Traumatic stress - is a special form of the general stress reaction [1].

Posttraumatic stress disorder (PTSD) develops at people who have endured an event which is extremely traumatic practically for any person. This disorder can develop at 50 - 80% of people who have endured such event [8].

Researchers [A.L. Pushkaryov, V.A. Domoratskaya and others, 2000; N.V. Tarabrina, 2001 and others] define that posttraumatic stress disorder is violation which touches several psychological and physiologic levels, including biological, behavioural and informative compo-

nents. Stress disorder conducts to maladaptive behaviour, problems with health, and violations of professional functioning, violations of functioning in the sphere of social contacts (including family problems). And it is still the incomplete list of what happens to the person who has given in to a traumatic stress.

Unfortunately the problem of posttraumatic stress disorder of children and teenagers is lit insufficiently in psychological literature, the majority of researches of this subject have appeared in recent years [Z.I. Kekelidze, A.A. Portnov, 2002; E.G. Dozortseva, 2006; I.K. Silenok, 2013, and others]. There is hardly systematic scientific researches of mental consequences of children's and teenagers' continuous stay in a zone of anti-terrorist operation.

The purpose of our research is identification of influence of continuous stay in a zone of anti-terrorist operation which is performed in the Donetsk and Luhansk regions of Ukraine, on children's and teenagers' emotional state.

Manifestations and development of children's PTSD have a number of features in comparison with adults whom the similar diagnosis has been made. It is connected with features of children's mentality. Also children cannot always connect the traumatic manifestations with the fact of a psychological trauma and it is very important during the work with a trauma [1, 7 etc.].

The children with PTSD have a broken ability to integration of traumatic experience with other events of life, their traumatic memories exist in memory not in the form of coherent stories but consist of intensive emotions and the somatosensory elements [7].

The children's and teenagers' expressed PTSD symptoms are fear and alarm. Emergence of alarm can be regarded as reaction to threat for the child from the environment i.e. danger of psychological or physical action. Concern or alarm can arise or be amplified owing to understanding of the helplessness, surprise or unpredictability of psychotrauma developing, regular and occasionally the accruing expectation of the inevitable traumatic event.

Children with PTSD usually have wide range of affective disorder - from emotional lability to persistent depressions which in certain cases reach psychotic level. Often affective violations are accompanied by senestopathy and psychosomatic disorder [3, 5].

Besides, according to N.V. Tarabrina (2001), for children's age the following symptoms of PTSD are characteristic:

- the pathological memories, offenses and thoughts connected with the traumatic event;
- avoidance of the situations connected with a trauma;
- the stereotyped game, a constant reconstruction of behaviour which took place during the psychotraumatic event;
- sleeps, at first sight unclear, but they cause the child's horror;
- violations in the informative sphere which influence deteriorations in academic performance of children or teenagers;
- the disturbing thoughts of extramental contents caused by traumatic experiences;
- decrease of interest in game and communication [6, p. 72-73].

The picture of a disease can be presented by the general bradyesthesia (emotional anesthesia, feeling of remoteness from other people, interest loss, impossibility to feel joy, tenderness) or feeling of humiliation, fault, shame, spite.

Except the trauma, there are additional factors which define substantially how the child or the teenager endures received trauma. Important internal condition of the reactive states emergence is presence of the special features of the personality, specified as "neurotic structure of the personality" which develops owing to violation of process of her/his formation. To conditions of emotional violations appearance necessarily should be referred – lack of social support, lack of close emotional ties with surrounding people and their supports, loss of trust to people around.

The physical state at the time of a stress, especially physical exhaustion, sleep loss, malnutrition is not less important. Similar factors facilitate emergence of psychogenic frustrations [Yu.A. Aleksandrovsky, 1993; D. Kalshed, 2001; E.Yu. Petrova, E.V. Samsonov, 2010].

Thus, the major etiological factors in development of PTSD can be: duration of the psychotraumatic event, degree of an involvement into the psychotraumatic event and personal features.

Analyzing a situation which occurs in the zone of anti-terrorist operation (ATO) in Ukraine (the Donetsk and Luhansk regions) now, we can assume that PTSD symptoms have most of teenagers of this territory who became participants or witnesses of tragic events.

Because of complexity to get to the zone of anti-terrorist operation, to check our hypothesis, as examinees we have chosen group of children from the Luhansk and Donetsk regions who were in the Ukrainian children's center "Young Guard" (Odessa city) on health improvement.

Analyzing approaches to diagnostics of PTSD we have come across that the majority of the existing techniques are suitable for adults (Trauma Symptom Inventory (TSI), Mississippi Scale for Combat - Related PTSD, The Structured Interview for PTSD, SI - PTSD, etc.) but can't be applied to children and teenagers. In connection with the research goal our attention was drawn to the Harvard questionnaire for definition of the past traumas (Harvard Trauma Questionnaire), the offered Mollica et al. The

questionnaire consists of four parts and is directed to detecting traumas which the child has experienced and his/her actual emotional state. 16 psychotraumatic events are listed in the first part. The respondent has to answer: he has endured these events, witnessed or just heard about them. The second part includes an open question of perception of the most traumatic events for the examined. The third part detects the traumas presence. The last, fourth part is a questionnaire which consists of 30 questions and gives the chance to detect existence of depression, alarm, somatic, general disorder and post-traumatic stressful reactions.

We have chosen namely this questionnaire to carry out diagnostics among teenagers.

Also projective techniques are used during diagnosing of PTSD symptoms. It is assumed that test materials play a role of conditional "screen" on which examinees "project" the characteristic thought processes, alarms and requirements when they are carried out.

Taking into consideration all this, we have chosen for research also a projective technique of J. Buck "House. Tree. Person".

The qualitative analysis of drawings is carried out taking into account their formal and substantive aspects. The informative formal signs of drawing are considered, for example: the drawing position on the paper, proportions of separate parts of drawing, its size, style of colouring, force of pressing a pencil, deleting of the drawing or its separate parts, outlining of separate details. Substantive aspects contain features, movement and mood of the drawn object.

The standard quality indicators for a quantitative assessment of a projective technique «House. Tree. Person» are grouped into the following symptom complexes: 1) insecurity, 2) anxiety, 3) mistrust to themselves, 4) feeling of inferiority, 5) hostility, 6) the conflict (frustration), 7) difficulties in communication, 8) depressiveness. Each symptom complex consists of a number of indicators which are estimated from 0 to 3 points. More points are put if there are majority of signs. Expressiveness of symptom complex is shown by the score of all its indicators.

29 teenagers aged from 10 till 13 participated in procedure of diagnosing they constantly live in venues of anti-terrorist operation (such settlements as: Avdiivka, Maryinka, Krasnogorievka, Kurahovo).

Having carried out two specified diagnostic techniques we held the quantitative and qualitative analysis of the obtained data.

The quantitative analysis "The Harvard questionnaire for definition of the past traumas" results has shown that:

- all teenagers (100%) who have taken part in research have endured a fighting situation;
- PTSD symptoms are shown to some extent at 83% of examinees;
- weak symptoms of PTSD are detected at 28% of respondents;
- 21% of examinee have nightmares;
- 17% of teenagers have no evident symptoms of PTSD;
- behaviour impairment and aggression are observed at 10% of respondents;
- also 10% of teenagers have complexity of concentration;
- 10% of children have got fearfulness.

Interesting in our opinion, is the fact that 5 teenagers who have no evident symptoms of PTSD: four are of 11 years, and one just reached 12 years. In our opinion, it can be explained with the fact that younger teenagers are inclined to explain themselves the endured situation less dramatically, they more often believe in a happy end.

Further we have carried out the analysis of results of the projective technique "House. Tree. Person". As the qualitative analysis of the received results testifies:

- high level of anxiety is diagnosed at 100% of teenagers;
- 62% of examinees have the high level of feeling of insecurity;
- the most part of respondents (59%) is in a state of depressiveness (high level);
- 52% of teenagers revealed the high level of feeling of mistrust to themselves;
- for rather big percent of respondents (41%) the high level of feeling of inferiority is characteristic;
- 38% of teenagers have serious difficulties in communication;
- the high level of hostility is observed at 31% of examinees, and at 24% - conflict.

Thus, all teenagers participating in diagnostics need the help of the psychologist or people around, as high level of one or several symptom complexes was detected at all of them. The final analysis of the obtained data and comparison of results of both techniques demonstrates that almost all teenagers from the anti-terrorist operation zone who took part in research (26 of 29) have PTSD symptoms. Those teenagers whom the evident symptoms aren't revealed at have the high level of insecurity. All this confirms the hypothesis made by us: the majority of the teenagers who are constantly living in a zone of anti-terrorist operation, and who became participants or witnesses of tragic events have PTSD symptoms.

With the aim of psychological supporting of teens, who survived battle actions and who have symptoms of PTSD we had carried out the program which was oriented to the correcting work with anxious children, who have different (various) fear, pressed aggressive.

The tasks of the program:

1. To reduce anxious and irritability
2. To reduce the level of hostility and aggressive.
3. To increase the confidence level.
4. To develop the skills of positive and constructive dialog (conversation).

The correcting program was consist of six lessons which were held three times a week by us. We want to show us summary of this correcting program.

Lesson 1.

The aim: an introducing the participants of the program with each other increasing the positive mood and rallying (connecting) the children, setting up the first (primary) relationships.

1. "Snowball". The aim: to introducing the participants of the program with each other and leading of the training developing the skills of self presentation. (the development of the self presentation skills).
2. Getting the rules of the work in the group/ Behavior rules at training lessons. The aim: the teaching (educating) the child to the behavior rules at training lessons, the rallying children, inventing the atmosphere of group confidence and taking each other closely.

3. The game "Compliments". The aim: the activating working (action activities) for forming the positive emotional conditions.

4. The game "Passing the items (things)". The aim: the ability of showing and watching are developed.

5. The game: "Passing the feelings". The aim: the ability to take of the barriers are grown up, to achieve the understand each other.

6. The game "Remember". The aim: to understand the other person and development attentive attitude to him.

7. The game "What has changed?" The aim: to understand the other person and development attentive attitude to him.

8. Saying Good bye.

Lesson 2.

The aim: approximation the children in group, emotion and motor self-expression, taking of tension, stimulation of the spontaneous behavioral responses.

1. The game "Traveling by ship". The aim: developing of self-presentation skills

2. Discussion "What fear is?" The aim: reducing emotional tension.

3. The task "Drawing the fears" The aim: reducing emotional tension.

4. The exercise for relaxation. The aim: taking of muscle clips.

5. The task "Excogitation of the fairy tales" The aim: to reduce the stress level, to form the groups rallying.

6. The game "The Wrangler". The aim: developing the ability of confidence in surrounding, putting of the fears of suspense.

7. Saying Good Bye.

Lesson 3.

The aim: directed removal of fears, which the child is subjected to, reduction the stress level, development the self-confidence.

1. The game "Like – Don't Like". The aim: supporting the good mood, attentiveness, contribution body stress expression.

2. The task "Draw what you are not angry". The aim: to put of the fears, to develop the self-confidence.

3. The relaxation "Confusion". The aim: decreasing of the tension, anxiety.

4. Playing fear correction. The aim: development of speed reacted, ability to be guided in unfamiliar setting, declining emotional braking, constraint and fears.

5. The metaphor "Awful cave". The aim: work with fears, taking of tension.

6. The task "Finish the ideas". The aim: development of self-confidence.

7. Saying Good Bye.

Lesson 4.

The aim: reaction of stress worries and discharge of tension, which is connected with it, in the group work.

1. The exercise "What is my mood look like?" The aim: development the ability to distinguish emotions, rallying group, the diagnostic of participants' mood.

2. Discussion "Emotions". The aim: studying of mains emotions and their external appearance.

3. The game "Guess". The aim: development the ability to understand the emotions of other people and to transfer own emotional state.

4. The exercise "Sport bar". The aim: to relax the back muscles.

5. The exercise "Eyes to eyes". The aim: development of empathy, the ability to distinguish different emotional states.

6. The exercise "Zebra"

7. Saying Good Bye.

Lesson 5.

The aim: teenagers' educating of safe ways of the tension's discharge, increased attention to feelings.

1. The exercise "Mood". The aim: an introduction to the work, creating a group atmosphere of group confidence and taking part in it.

2. The exercise "Wolf game". The aim: reacting the anger feelings, taking of muscle tension

3. The game "Broken telephone". The aim: to take social anxiety and stress of, to provide a kind and attentive relationship to each other.

4. The game "Miswriting". The aim: to educate to perceive music and find appropriate images to her; the formation of emotional balance.

5. The exercise "Who is louder". The aim: to cooperate the group

6. The game. "It can not be". The aim: to develop the creative thinking, self-confidence

7. Saying Good Bye.

Lesson 6.

The aim: reducing the level of aggression, anxiety and eliminating fear.

1. The exercise "Take and pass". The aim: an introduction to the work, creating a group atmosphere of confidence and taking part.

2. The exercise "Recipe: How to make a child's aggressive". The aim: to help the child to determine the types of aggressive behavior, also their own aggressive behavior, as well as to explore unfamiliar aggression.

3. The exercise "Fix". The aim: to take muscle clips of in the shoulder girdle.

4. The exercise "Fearful Tale in a circle". The aim: to decrease the anxiety level, the development of the ability to laugh at their fears

5. The exercise "Little sculptor". The aim: to reduce the emotional stress, anxiety.

6. The exercise "Magic chair". The aim: to increase the child's self-esteem, to improve the relationships between the children.

7. Saying Good Bye

In addition to these exercises, we were also held 3-4 individual counseling with each of 29 teens.

After the correctional programs and individual consultations with teenagers, with the aim to determine the effectiveness of carried out work, we held the method "House. Tree. Person" one more time.

Repeated diagnostics showed some improvement in the status of children:

- Identification of a high level of anxiety in 76% of teens (out of 100%);

- high level of insecurity is diagnosed in 52% of teens (out of 62%);

- high level of depressiveness at the time of re-testing was detected in 48% of teenagers (out of 59%);

- In 38% of teens find out a high level of mistrust to themselves (out of 52%);

- A high level of feelings of inferiority was detected in 31% of subjects (out of 41%);

- 24% of teens with repeated diagnosis revealed serious difficulties in communication (out of 38%)

- 24% of the subjects experienced high levels of hostility (out of 31%);

- 4% of teens diagnosed with a high level of conflict (out of 24%).

About the improvement of the teenagers state testify similarly given, got during conversations with leaders. Thus, individual and group work with teenagers which were witnesses or battle actions outlived, positively influences on their mental condition.

In the work we tried to focus attention on a problem of children's and teenagers' post-traumatic stress disorder. During research we have assumed that PTSD symptoms have most of the teenagers living in a zone of carrying out anti-terrorist operation who became participants or witnesses of tragic events. Further empirical research has completely confirmed our hypothesis: 26 of 29 teenagers who took part in research have PTSD symptoms.

The most part of teenagers who have got psychological traumas need the qualified help of the psychologist. Right after a trauma they usually show the following symptoms: a sleep disorder, nightmares, the increased anxiety, and violation of cognitive processes. If everything is neglected then consequences can be very deplorable.

Further we plan to consider gender aspect of children's and teenagers' PTSD symptoms manifestation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дональд Калшед Внутренний мир травмы. – Екатеринбург: Изд-во "Деловая книга", 2001.
2. Кекелидзе З.И., Портнова А.А. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков // Журнал неврологи и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2002. – Т.102, №12. – С. 56 - 62.
3. Ковалев В.В., Асанова Н.К. Посттравматические стрессовые расстройства у детей и подростков вследствие стихийных бедствий и катастроф (вопросы семейной психотерапии) // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – Т. 2, вып. 2. – С. 31 - 35.
4. Магомед-Еминов М.Ш. Трансформация личности. – М.: Изд-во Психоаналитическая ассоциация, 1998.
5. Симсон Т.П. Неврозы у детей, их предупреждение и лечение. – М.: Медгиз, 1958.
6. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001.
7. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995.
8. Horwitz M.J. Stress response syndromes. - Northvale, NJ: Aronson, 1986.
9. Horowitz M.J., Becker S. S. Cognitive response to stress: Experimental studies of a compulsion to repeat trauma / / Psychoanalysis and contemporary science / Eds. R. Holt, E. Peterfreund. - N. Y.: Macmillan, 1972. V.1.
10. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. - N. Y.: McGraw-Hill, 1966.

REFERENCES

1. Donald Kalshed. Inner world of a trauma. – Yekaterinburg: Business Book publishing house, 2001.
2. Kekelidze Z.I., Portnova A.A. Post-traumatic stressful frustration at children and teenagers//the Magazine neurologists and psychiatry of S. S. Korsakov. – 2002. – T.102, No. 12. – Page 56-62.
3. Kovalyov V. V., Asanova N. K. Post-traumatic stressful frustration at children and teenagers owing to natural disasters and accidents (questions of family psychotherapy)//Social and clinical psychiatry. –1992. – Т. 2, issue 2. – Page 31 - 35.
4. Mahomed-Eminov M. Sh. Transformation of the personality. – М.: Publishing house. Psychoanalytic association, 1998.
5. Simson T.P. Neuroses in children, their prevention and treatment. – М.: Medgiz, 1958.
6. Tarabrina N. V. Workshop on psychology of a posttraumatic stress. – SPb.: St. Petersburg, 2001.
7. Freud A. Introduction to Child Psychoanalysis: SPb.: East European Institute of Psychoanalysis, 1995.

Работа практического психолога с подростками, пережившими психотравмирующую ситуацию

Л. Н. Цибух

Аннотация. В статье автор рассматривает понятие посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и его характерные особенности. Также описываются особенности ПТСР у детей и подростков. Целью статьи является выявление влияния постоянного пребывания в зоне антитеррористической операции, которая проводится в Донецкой и Луганской областях Украины, на эмоциональное состояние детей подросткового возраста. В ходе эмпирического исследования на группе подростков, проживающих на соответствующей территории и переживших ситуацию боя, автор приходит к выводу, что большинство подростков, принявших участие в исследовании, имеют следующие симптомы ПТСР: ночные кошмары, ухудшение поведения, агрессивность.

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство, травматический стресс, психологическая травма, подростки, зона антитеррористической операции.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu