

3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус; пер. с англ. Л. Леви. – М.: Наука, 1970. – 312 с.
5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 64 с.
6. Регуш Л.А. Наш проблемный подросток / Людмила Александровна Регуш. – СПб.: Союз, 2001. – 191 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 124с.

Рум'янцева А. В., студентка  
факультету іноземних мов  
КДПУ

### **Розвиток іношомовної мовленнєвої компетенції у студентському віці**

**Актуальність** дослідження обумовлена тим, що сучасні геополітичні, геоекономічні і геокультурні реалії загострили потребу в особистості, здатній будувати діалог з представниками різних лінгвостітовариств. Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іношомовна компетенція особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Проблемі іношомовної компетенції присвячена значна кількість праць зарубіжних і вітчизняних вчених: Є.М.Верещагіної, І.А.Зимньої, В.Г. Костомарової, Є.І.Пасової, Л.В.Щерби [1].

Мовленнєва компетенція передбачає здатність сприймати й породжувати іношомовні тексти згідно з поставленим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: аудіюванні (розумінні на слух), говорінні, читанні та письмі [2].

Розвиток мовленнєвої компетенції напряму пов'язаний з пізнавальною сферою особистості.

Виходячи зі сказаного, **об'єктом** нашого дослідження є розвиток пізнавальної сфери особистості.

**Предмет** дослідження: шляхи розвитку іношомовної мовленнєвої компетенції (аудіювання, читання, говоріння).

**Гіпотеза:** розвиток стійкості і концентрації уваги, зниження мовної тривожності, підвищення швидкості читання іноземних текстів, застосування інтерактивних технологій сприятиме розвитку іношомовної комунікативної компетенції (аудіювання, говоріння, читання).

**Мета:** визначити шляхи підвищення рівня іншомовної мовленнєвої компетенції студентів.

**Методи:** теоретичні (аналіз та узагальнення літературних джерел) та емпіричні (спостереження, експеримент, тестування).

**Методики:** «Аудіювання мови. Побудова індивідуального профілю аудитора», «Карта контролю стану мови», «Оцінка швидкості читання», «Шкала швидкості читання»[4].

Для реалізації поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези були визначені наступні задачі:

- 1) проаналізувати наукову літературу з проблеми стану розвитку елементів комунікативної компетенції;
- 2) діагностувати рівень розвитку компонентів іншомовної мовленнєвої компетенції, визначити шляхи підвищення її рівня;
- 3) розробити рекомендації щодо підвищення рівня іншомовної мовленнєвої компетенції студентів.

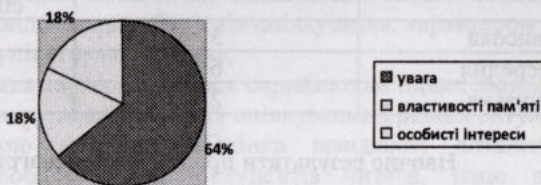
Для дослідження рівня іншомовної комунікативної компетенції було обрано 11 студентів факультету іноземних мов Криворізького педагогічного університету – КДПУ (старший юнацький вік). У ході нашого дослідження, ми використовували різноманітні методики, для діагностики рівня розвитку 3 компонентів мовленнєвої компетенції: аудіювання, говоріння, читання. За допомогою методики «Аудіювання мови. Побудова індивідуального профілю аудитора»[3] ми змогли проаналізувати недоліки студентів, які виникають в аудіюванні. Результати представлені в таблиці 1:

Таблиця 1

### Діагностика аудіювання мови

Якості аудіювання, які є недостатньо розвиненими	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
увага	7	64
Властивості пам'яті (обсяг оперативної пам'яті, рівень смислового запам'ятовування)	2	18
Уміння відділяти особисті інтереси від об'єктивних даних (співвідношення образів уяви, своїх мрій з реальністю, самоконтроль за роботою)	2	18

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 1 Співвідношення якостей аудіювання, які недостатньо розвинені

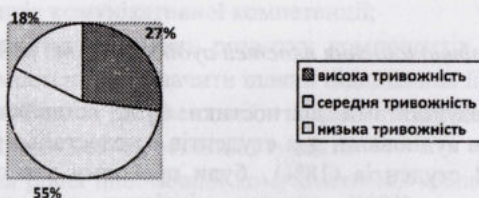
За результатами діагностики було встановлено, що найбільшим недоліком в аудіюванні для студентів є недовільно розвинені якості уваги (64%). У 2 студентів (18%) були проблеми з якостями пам'яті. Для 2 досліджуваних (18%) складно відділяти свої особисті інтереси від об'єктивних даних. Головною особливістю аудіювання виступає увага, всі інші якості з нею тісно взаємопов'язані. При аналізі індивідуальних особливостей студентів нами було встановлено, що недостатньо розвинутими є саме такі якості уваги, як стійкість та концентрація. Важливою умовою ефективності будь-якої діяльності є стійкість уваги, яка виявляється у тривалому зосередженні її на певних об'єктах, на конкретній діяльності. Ця властивість є однією з умов завершення будь-якої справи і, навпаки, часте відволікання уваги заважає доведенню розпочатої роботи до кінця. Недостатній рівень стійкості уваги у досліджуваних пояснюється ступенем складності матеріалу та його недостатньо осмислене оволодіння. Із стійкістю уваги тісно пов'язана її концентрація, яка полягає в глибокій зосередженості психологічної діяльності на певному об'єкті чи діяльності. Така зосередженість звичайно сприяє ефективному виконанню завдання. У досліджуваних недостатній рівень концентрації уваги пояснюється невмінням виділити тему та головну думку тексту, основну інформацію, що веде до втрати інтересу з боку аудиторів, відволікання на зовнішні подразники, низький самоконтроль за роботою. Все це свідчить про те, що студентам потрібно навчитися керувати як своєю довільною, після довільною увагою, так і мимовільною увагою, звертати увагу на головне, важливе, зокрема на новизну змісту, а не тільки форми.

За допомогою методики «Карта контролю стану мови»[3] ми змогли оцінити індивідуальну схильність студентів до мовної тривожності. Ця методика дозволяє визначити схильність досліджуваних до мовної тривожності, що виходить за межі середніх нормативних показників. Результати представлені в таблиці 2:

## Діагностика «Карта контролю стану мови»

Мовна тривожність	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
висока	3	27
середня	6	55
низька	2	18

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 2. Співвідношення рівнів тривожності

За результатами діагностики, у 3 досліджуваних (27%) рівень мовної тривожності – високий. У цих студентів хвилювання інколи приймає безмежні форми, вони дуже бояться глузувань зі сторони їхніх однолітків, невдач, провалів. Відчуваючи постійний безпричинний страх, часто задають собі пи-тання: "А раптом що-небудь трапиться?". Підвищена тривожність інколи навіть може дезорганізувати їхню діяльність, що, у свою чергу, приводить до заниженої самооцінки, невпевненості в собі ("Я ж нічого не міг!"). Таким чином, цей емоційний стан може виступати в якості одного з механізмів розвитку неврозу, тому що сприяє поглибленню особистісних протиріч (наприклад, між високим рівнем домагань і низькою самооцінкою).

У 2 студентів (18%) рівень мовної тривожності – низький. Ці люди мають схильність до завищеної самооцінки та не відчувають ніяких сумнівів у власних вчинках та власній мові. І у 6 досліджуваних (55%) рівень мовної тривожності – середній. Найбільшу тривожність вони відчувають в ситуації публічного виступу перед великою кількістю незнайомих людей.

З метою зниження рівня тривожності в групі АНФ-07-1-1 викладачем, Луценко Л. А. були запроваджені такі інтерактивні технології навчання: рольові ігри, дискусії англійською мовою на різноманітні тематики, метод проектів. Як результат такого навчання у студентів цієї групи сформувалися:

1. вміння до співробітництва, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію;
2. комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань;
3. толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях.

За допомогою методики «Оцінка швидкості читання»[3] ми проаналізували особисте вміння студентів читати, їхню швидкість орієнтуватися в текстовому матеріалі, вміння розуміти структуру прочитаного тексту і таким чином швидше отримувати і оцінювати інформацію.

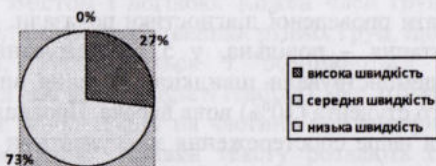
Результати представлені в таблиці 3:

Таблиця 3

### Оцінка швидкості читання

Швидкість читання	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
висока	3	27
середня	8	73
низька	-	-

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 3 Співвідношення швидкості читання

Отримані нами результати проведеної діагностики свідчать, що в групі АНФ-07-1 немає студентів з низькою швидкістю читання. У 8 студентів (73%) швидкість читання – середня. При опитуванні студентів, ми виявили, що основними причинами повільного читання для них є: недостатня зосередженість уваги, повернення до вже прочитаного тексту, проказування тексту, наявність незнайомих слів. 3 студенти (27%) показали високу швидкість читання.

Крім того ми перевірили швидкість читання за допомогою розрахунку кількості прочитаного тексту в словах за 1 хвилину[3].

Результати представлені в таблиці 4:

Таблиця 4

### Шкала швидкості читання

Шкали швидкості читання за 1 хв	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
Висока – 450 слів	1	10
Вище середньої – 300 слів	3	27
Середня – 250 слів	5	45
Повільна – 200 слів	2	18

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 4 Співвідношення шкали швидкості читання

Результати проведеної діагностики показали, що у 2 студентів (18%) швидкість читання – повільна, у 5 досліджуваних (45%) – середня, 3 студенти продемонстрували швидкість читання вище середньої (27%), і тільки у одного студента (10%) вона висока. Проаналізувавши отримані дані діагностики та наше спостереження за студентами АНФ-07-1, ми виявили такі помилки досліджуваних, що знижують рівень швидкості читання:

1) регресії очей – повторний рух очей з метою повторного читання вже прочитаного тексту. Найчастіше, як би для вірності, непомітно для себе будь-який текст читається двічі, причому як легкий, так і важкий;

2) артикуляція – мимовільні рухи губ, язика, елементів гортані при читанні

тексту про себе. Інтенсивність цих рухів залежить від рівня розвитку навичок читання й складності тексту;

3) відсутність уваги при читанні. Студенти не завжди вміють керувати своєю увагою під час читання, їхня увага часто переключається на сторонні думки й предмети, інтерес до тексту знижується, більші фрагменти тексту читаються механічно і зміст прочитаного не доходить до свідомості.

Отже, інтерактивне навчання уможливило розвиток та удосконалення всіх видів мовленнєвої компетенції, оскільки впливає не лише на свідомість студентів, але й на їх почуття, волю (дії, практику). Було експериментально доведено, що ефективність засвоєння навчального матеріалу за умов інтерактивного навчання є значно вищою у порівнянні з такими формами навчання, як лекція (де засвоєння матеріалу становить – 5%), читання (10%), у той час як навчання в дискусійних групах – 50 %, практика через дію – 75%, навчання інших або негайне застосування знань – 90 %.[4]. Це є дидактичною закономірністю.

Із усього сказаного вище випливає, що запропонована нами гіпотеза повністю підтверджується. Звідси можна зробити висновок, що рівень мовленнєвої компетенції інтенсивніше розвивається та удосконалюється при використанні педагогами інтерактивних навчальних технологій, а тому при розробці рекомендацій з розвитку мовленнєвої компетенції в першу чергу потрібно звертати увагу на те, як можна доцільно використовувати методи та технології інтерактивного навчання, що ми плануємо реалізувати під час студентської практики в майбутній педагогічній діяльності. На основі проведеного дослідження було розроблено рекомендації для подальшого впровадження у практику педагогічної діяльності. Зокрема, запроваджувати метод „мереживна пилка”, розроблений Е.Аронсоном в 1978р. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з 6 чоловік для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються і обмінюються інформацією; рекомендувати читання зигзагом (jigsaw reading). Це означає такий вид діяльності, що включає поділ тексту на частини або використання різних текстів за тією ж тематикою. Уривки тексту роздають студентам для читання з подальшим обговоренням з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитанного.

#### Список використаних джерел:

1. Ухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови / І. В.Ухта– В.: ІХ МНПК «Гуманізм та освіта», 2008.
2. Ніколаєва С.Ю.Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) / С.Ю. Ніколаєва, М.І.Соловей ,Ю.В. Головач та ін. – К.: Київ. держ. лінг. ун-т та ін., 2001. – 245с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда и др.; под. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб : П., 2003.
4. Пометун О. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002.

Шарова Альона Валеріївна,  
студентка фізико-математичного  
факультету КДПУ

### **Роль дидактичних ігор в розвитку творчих здібностей молодших школярів**

У Державній національній програмі «Освіта» визначена проблема розвитку «творчих здібностей, творчої активності та самостійності як така, що потребує нового підходу, науково-методичного осмислення» [4; с.61] Розв'язання цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток творчих здібностей учнів.

Проблема творчості стала в наші дні самою актуальною, тому що саме творчі люди створюють нове, неповторне у всіх сферах людської діяльності. Проблема розвитку творчих здібностей учнів не може бути розв'язана без чіткого розуміння поняття творчості. Одним із перших авторів теорії творчості був С.О.Грузенберг. Психолог А.Г.Спіркін розглядає творчість як «мислительну і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу та духовної культури...» [12; с.322]. К.Роджерс вважає, що «творчість подібна волі, спробувавши її одного разу, людина вже ніколи більше не зможеш жити без неї» [10].

Одним із перших психологів, які спробували знайти витоки творчості, є З.Фрейд. Під мотивами творчості відомий всьому світу психолог бачить прагнення людини, яка увійшла у конфлікт із зовнішнім світом, реалізувати свої фантазії через вияви творчості.

Творчість особистості органічно пов'язана з її творчими здібностями. Творчі здібності молодшого школяра проявляються в тому, настільки дитина швидко і ґрунтовно, легко і міцно оволодіває знаннями, уміннями та навичками. Основними показниками творчих здібностей є: швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Проблема творчих здібностей розглядається вченими з різних психологічних підходів: діяльнісного (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.О.Моляко), функціонально-генетичного (В.А.Крутецький), суб'єктивного (Я.О.Пономарьов, В.О.Моляко, С.О.Сисоєва) і когнітивного (Ф.Баррон, Дж.Гілфорд, Е.Торренс). Фундаментальну, теоретичну й



практичну розробку проблема здібностей одержала в працях С.Л.Рубінштейна, насамперед у плані розвитку, формування здібностей, а пізніше - у плані виявлення їхньої психологічної структури.

У сучасній психолого-педагогічній літературі компонентний склад творчих здібностей тлумачиться неоднозначно. О.Н.Лук розподіляє творчі здібності на три групи: зв'язані з мотивацією (інтереси і схильності); з темпераментом (емоційність); розумовими здібностями. В.І.Андрєєв запропонував наступну структурну модель творчих здібностей: мотиваційно-творча активність (допитливість, творчий інтерес); інтелектуально-логічні здібності (здатність виділяти головне, описувати явище, порівнювати); інтелектуально-евристичні (здатність фантазувати, генерувати ідеї, асоціювати, критично мислити [1; с.76]. Усі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль. Однак творчими у вузькому значенні слова є інтелектуально-евристичні здібності. Це передусім здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Тому слід зосередити увагу саме на цих властивостях особистості учня. Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини.

Дослідження психологів свідчать, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними прийомами. До таких прийомів належать: виокремлення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування тощо.

Творчі здібності мають віковий аспект. В онтогенезі першим етапом, де виникає творчість, є молодший шкільний вік. В ігровій системі роявляється творчість і дитина, взявши на себе роль, змушена фантазувати. Саме брак реальності спонукає фантазію. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Широкі можливості у початковій школі є для проведення ігор-занять та ігор-вправ. Так, для розвитку усного мовлення й логічного мислення учнів доцільно проводити такі ігри: "З якого дерева листя?", "Знайти такий самий предмет (колір)", "Що змінилося?", "Чого тут не вистачає?", "Коли це буває?", "Для чого це потрібно?", "Хто на чому грає?", "Чий це інструменти?".

На уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою гри-вправи "Чарівний мішечок" можна закріплювати різноманітні вміння й навички. Набір предметів у мішечку, звичайно, не випадковий. Він щоразу змі-

нюється залежно від мети навчання: це можуть бути іграшки, в назвах яких є літери, склади, які зараз вивчаються, дрібні речі, які треба описати, тощо.

Ще один приклад створення ігрової ситуації для рольової гри: на одному з уроків до першокласників раптом завітав "листонопа". Він роздає кільком дітям "листи" — завдання для складання маленьких оповідань за малюнками (або опорними словами), що лежать у конвертах. З нетерпінням очікують діти цих листів, прагнучи скласти найкращий твір.

Приклад з уроку математики. Учитель несподівано ставить на стіл іграшкові терези, кладе кілька яблук, огірків, цукерок і пропонує пограти "в магазин". "Продавець" і "покупець" швидко лічать, а діти стежать за правильністю розрахунків. Так у грі малюки тренуються в додаванні й відніманні.

Велику розвивальну цінність становлять ігри-вправи на виключення зайвого: "Який предмет зайвий?", "Яка літера заблукала?" тощо. Особливо охоче молодші учні грають у такі ігри, які потребують активної участі всього класу. Наприклад, в ігри-заняття, де передбачаються пересування, рухи за певними правилами.

Ознайомлюючись з навколишньою дійсністю, діти охоче грають у сюжетні ігри ("Ми прийшли до театру", "Я збираюся в гості" та ін.), які розвивають увагу, спостережливість, спонукають до самоконтролю. Адже учні діють у ситуаціях, близьких до їхнього життєвого досвіду. Отже, дитячі ігри, організовані вчителем у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвивають творчі здібності, навички організації сумісної діяльності. Вони виховують волю і характер дитини, наполегливість і посидючість, витримку і винахідливість, вміння володіти собою за різних обставин. А головною умовою успішного застосування ігор є активне залучення учнів не лише до гри, а й до процесу створення її.

Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф.Фребель і М.Монтессорі, для початкового навчання – О.Декролі.

Ф. Фребель весь період розвитку дитини поділяв на три ступені (немовляцтво, дитинство і отрочество). Відповідно до цього, особливу увагу приділяв грі на перших двох вікових періодах, вбачав в ній основу для розвитку зовнішніх відчуттів в немовлячому віці та підґрунтям для навчання мовленнєвим діям у дитинстві.

У своїй праці «Виховання шляхом розвитку» Ф. Фребель визначив гру як одну з положень виховання, навчання та розвитку. Він вважав, що саме у грі найкраще проявляється творчість і самодіяльність дитини, що,

однак, не виключає керівного впливу дорослих на ігри дітей. Ф. Фребель докладно розробив цілу систему дитячих ігор. Так звані «Дари Фребеля» – ігри, що увійшли до класики світової педагогічної думки [5; с.372].

На значення дидактичної гри звертав увагу визначний класик педагогіки А. Макаренко, який писав: «В дитячому віці гра – це норма і дитина повинна завжди гратись, навіть тоді, коли виконує серйозну справу...» [8; с.3]. Видатний педагог висловлювався за широке використання гри у вихованні школярів. Гра, на думку А. Макаренка, – багатофункціональний засіб виховної роботи. Вона дає змогу виховувати колективізм, творчу спрямованість особистості, свідому дисципліну, організованість, розвиває інтелектуальні здібності, естетичні почуття. Особливе місце належить грі в підготовці підростаючого покоління до праці. Хоча гра не створює матеріальних, культурних, інакше кажучи, суспільних цінностей, проте вона привчає людину до фізичних і психічних зусиль, потрібних для роботи. «Яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте», – писав А. Макаренко [8]. І далі: “... Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній” [8; с.367].

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського показує, що в очах педагога-гуманіста гра – нагальна потреба молодшого школяра. Для дитини гра є найсерйознішою справою. У грі розкриваються перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ [13]. Видатний педагог вважав гру часткою яскравого духовного життя.

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є. Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини) [6]. Особливість дидактичних ігор в тому, що «...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми» [14; с.4].

У методичній літературі на сучасному етапі можна зустріти різні класифікації ігор залежно від того, що покладено в основу класифікації. В.Г. Семенов наводить, на мою думку, найбільш загальну та вдалу їх класифікацію [11].

## Класифікація ігор



Правильно організовані і вдало здійснені дидактичні ігри виконують такі *дидактичні задачі*: • забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого навчання насамперед через можливість стимулювання в учнів різних за природою мотивів; • зменшують імовірність появи негативних побічних продуктів навчання (втоми, нудьги тощо), або значно відсувають момент їх появи, оскільки специфікою дидактичної гри є те, що забезпечуваний нею пізнавальний ефект хоча і є головним продуктом, але він не виступає в грі основною метою діяльності учнів; • розвивають в учнів дослідницькі навички, постійно захоплюючи гравця своєю перспективою, невпинною зміною ролей, персонажів, потайних стимулів; • дають гарну нагоду учням відволіктися від цілеспрямованого натиску навчально-пізнавальної діяльності, домінуючих впливів, заглибитися у змодельоване грою середовище; • розвивають їх розумові, психічні, вольові якості та функції; • змінюють позицію щодо сприйняття оточуючого світу та відшукування свого місця в ньому.

Основна увага вчителя має бути спрямована не на результат засвоєння певних знань, а на процес досягнення нової інформації. Ще Я.А.Коменський наголошував, що дітей треба вчити так, щоб вони досліджували та пізнавали самі предмети, а не запам'ятовували тільки чужі спостереження та пояснення. Ж.Ж.Руссо закликав розвивати пізнавальні здібності учнів, уміння здобувати знання. Кожна дитина

спроможна створювати нове на суб'єктивному рівні. Необхідно так організувати навчально-виховний процес, щоб діти самі відкривали для себе нове, доводячи висунуті гіпотези, активно спілкуючись, радячись між собою та вчителем.

Значення дидактичних ігор для розвитку дітей надзвичайно велике ще і тому, що в процесі ігрової діяльності разом з розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне і етичне виховання. Виконуючи різноманітні рухи, дії з іграшками і предметами, дитина розвиває дрібні м'язи руки. Засвоюючи кольори, їх відтінки, форму предметів, маніпулюючи іграшками і іншим ігровим обладнанням, набуваючи певного чуттєвого досвіду, діти починають краще розуміти красу навколишнього світу. Виконуючи правила гри, хлопці привчаються стримуватися, контролювати свою поведінку, внаслідок чого виховується воля, дисциплінованість, чесність, правдивість, уміння діяти спільно, приходити один одному на допомогу, радіти власним успіхам і успіхам товаришів. Якщо спочатку учень зацікавиться грою, то дуже швидко він почне готуватися до участі у грі. Гра дає змогу легко привернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Наприклад, одноманітне розв'язування прикладів стомлює дітей, виникає байдужість до навчання. Проте розв'язування цих самих прикладів у процесі гри «Хто швидше?» стає для дітей вже захоплюючою, цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети – в кожного виникає бажання перемогти, не відстати від товаришів, не підвести їх, показати всьому класу, що він вміє, знає. Взагалі, гра починається не тоді, коли учні одержують завдання, а коли їм стає цікаво грати. Це означає, що гра викликає приємні емоції і дає роботу їх розуму.

Фантазія, казка, гра - це частка духовного життя молодших школярів, що пробуджують у душі кожного з них добрі почуття, роздмухують вогник дитячої думки і творчості. Вчителі школи приділяють багато уваги розвитку своєї підготовленості до організації ігрової діяльності. Гра - це цілий світ, на одному полюсі якого - життя, а на другому - дидактика, педагогічний і психологічний інструментарій, цілий арсенал педагогічних технологій. А між полюсами - країна дитячих ігор, дитячої творчості.

Л. Виготський, розглядаючи роль гри у психічному розвитку дитини, відзначив, що у зв'язку з переходом у школу гра не лише не зникає, але й навпаки, – пронизує собою усю діяльність школяра. «У шкільному віці, – писав він, – гра не лише не вмирає, а проникає у відносини до дійсності. Вона має своє продовження у шкільному навчанні та праці...» [3; с.76].

Розвиток ігор, за А. Валлоном, сигналізує про появу різних функцій: сенсомоторних, які виявляються в іграх, що потребують спритності, точності, швидкості; інтелектуальних, мнемічних, які реалізуються в

лічилках, правилах; соціальних, які виражаються у протиставленні груп-ватог [2]. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно. Розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина "добудовує" в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, в захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Отже, творчі здібності є складним синтетичним поняттям, рівень розвитку яких необхідно визначати загальними критеріями спрямованості на творчість, почуттям новизни, критичності й гнучкості мислення, здатністю перетворювати структуру об'єкта, здатністю фантазувати, генерувати ідеї, аналізувати, порівнювати.

#### Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань :Издательство Казанского университета, 1988. – 93с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М, 1967. – 195 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
5. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д. Ф. Ніколенка. – К., 1987.
6. Козлова О. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М., 2002.
7. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Тернопіль, 1996 – 436 с.
8. Макаренко А. С. Гра // Твори: в 7 т. – К., 1954 – Т.4. – С. 367-368.
9. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Педагогика, 1976. – 280с.
10. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1990.-№1.-С. 164-168.

11. Семенов В. Г. Динамическая классификационная модель игры.- К.: АН СССР, 1984.-198 с.
12. Спиркин А.Г. О творческой силе человеческого разума. - М.: Мысль, 1979.-389 с.
13. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / Сухомлинський Василь Олександрович. Вибрані твори: В 5 тт. – Т.1. – С. 12.
14. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – М., 1976. – С. 4.

Рибалко Катерина Олександрівна,  
студентка фізико-математичного  
факультету КДПУ

### **Психологічний аналіз адаптації вчителя до здійснення педагогічної діяльності**

Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження української нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема, проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах. На якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя і його професійної свідомості. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності.

Таке «входження» випускника у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо. Як зазначав Б.Г.Ананьєв, з'єднання знань з досвідом відноситься до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкту діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері.

Основною рушійною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, отриманою початківцями у стінах педвузу, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною шкільною практикою. Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично освоює професію, є тенденція до самоствердження у системі нових для себе стосунків, а

вищеназване зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим вчителем.

Проблему професійного становлення молодих вчителів доцільно розглядати не лише зі сторони наявних недоліків і прорахунків у їх вузівській підготовці, а, передусім, через призму внутрішніх суперечностей самого етапу професійного становлення, сутність якого полягає у тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого спеціаліста має бути реалізованим у практичній діяльності, втіленим у реальну педагогічну діяльність. Перші ж самостійні кроки вчорашніх студентів виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато в чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовка - річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є тенденція до самоствердження себе у системі нових для себе стосунків. Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Основним видом діяльності студента була навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім смисл навчальної діяльності, смисл підготовки до майбутньої самостійної педагогічної праці. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий вчитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що молодий вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність - відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців.

У науковій літературі неодноразово відмічалось, що професійну діяльність вчителя можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує педагогічну діяльність як один із надзвичайно важливих різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз направлений на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. На кінець, конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими має володіти вчитель певної спеціальності.



З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Як зазначає, наприклад, О.М.Леонтьєв, окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо. Однак, основне, що відрізняє одну діяльність від іншої полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість.

Предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та формуванню духовного світу останніх. Основна мета вчителя - побудувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося би формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

У роботах Н.В.Кузьміної, В.А.Кан-Каліка, В.О.Сластьоніна детально аналізується проблема розв'язання вчителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: сформувати вміння, навички, залучити до певного знання або трансформувати одну систему знань, умінь, навичок в іншу.

В.О.Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, приходять до висновку, що всі вони є передусім задачами соціального управління. Базуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації (діагноз проєктувального результату, прогноз) і планування педагогічних впливів;
- 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- 3) регулювання і коригування педагогічного процесу;
- 4) підсумковий облік, оцінка результатів і визначення нових педагогічних задач.

Як підкреслює Н.В.Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуці нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, Ю.М.Кулюткін підкреслює ту обставину, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції:

а) мотиваційні, тобто прагне, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомили можливості їх досягнення;

б) регуляції, тобто направляє і регулює процес учбової діяльності учнів;

в) контролю та оцінки.

Названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі:

- Аналіз наявної ситуації.

Здійснюється діагностика «суб'єктно-об'єктних» та «суб'єктно-суб'єктних» стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації.

- Проектування учбової діяльності учнів.

Розробка предмету, змісту та форми діяльності учнів з точки зору загальних функцій вчителя. Необхідно визначити, яким чином буде організовуватися спільна діяльність учнів, розробити конкретні завдання тощо.

- Безпосередня реалізація управлінських функцій.

Вчитель мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну та практичну значимість знань, спираючись на пізнавальні інтереси учнів, підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття.

- Підсумковий аналіз результатів учбової роботи.

Така оцінка має перш за все мотивувати подальшу діяльність учнів, виконувати власне контрольну функцію.

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема тих внутрішніх механізмів, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Спрямованість мислительних задач детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим. У процесі розв'язання задачі людина співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, яка випереджує майбутні результати. Такі схеми будуються, виходячи з більш загальних категорій та уявлень, притаманних людині і конкретизуються відповідно до заданих вимог задачі.

Мислительна діяльність вчителя носить яскраво виражений практичний характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання педагогічних задач, метою яких є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі, а найважливішою умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий розвиток.

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мислительної діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних педагогічних ситуацій, а метою є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення вчителя присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень (Кузьміна Н.В. та ін.). В них підкреслюється, що центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних, вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме по тому, як вчитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Важливою особливістю професійного мислення вчителя є те, що теоретичні знання при розв'язанні педагогічних задач використовуються ним, як правило, автоматично, скорочено. Це зумовлено, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згу-щення», які і виступають основою для прийняття педагогічних рішень, і по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Відповідно до теорії Л.С.Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріорізує їх) спочатку у процесі розгорнутого діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні уявлення визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то й просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріорізувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Включаючись у взаємодію з іншими людьми, індивід освоює різноманітні функціональні позиції та ролі, і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє». Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну між особову взаємодію, збагачуючи себе новими і засобами регуляції дій.

Зовнішній (предметній) діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо. Як писав С.Л.Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія - це більш або менш усвідомлене розв'язання задачі.

Свідомі дії - підкреслює О.М.Леонтьєв - це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату. Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети, що передбачає розвинену рефлексію вчителя.

Рефлексивне ставлення вчителя до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме здатність людини рефлексивно відноситися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння особистістю соціальними стосунками між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого, і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно відноситися і до самого себе. У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються перш за все:

- у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислительні процеси школярів;

- у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їх розвитку;

- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкту.

У літературі показано, що рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку у них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

Зі сказаного вище можна прийти до висновку, що про ефективність проходження вчителем-початківцем етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити по сформованості в нього вміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинутості комунікативної компетенції. Нажаль для нашого сьогодення характерна невисока ефективність освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності. У більшості молодих вчителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, які існують ніби паралельно.

Продуктивним шляхом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих вчителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання педагогічних рішень, його пошуку.

#### Список використаних джерел:

1. Бутрымович М.: Профессиональное становление учителя // Народное образование. 1984. № 5. С.31 - 33
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти Т., Т.6. - М.: Педагогика, 1984.400 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. - М.: Педагогика, 1975. 303 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. 183с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1.С.20-26
6. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С.21 - 30
7. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Суходобской - М.: Педагогика, 1990. 102с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.304с.
9. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978.46с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1975. 303с.
11. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование// Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования/ Под ред. В.А.Слостенина. - М. 1982. С. 14 - 28.

Крючкова В., студентка ф-ту  
іноземних мов КДПУ

#### **Проблема формування ціннісної сфери юнака**

Молодіжні проблеми завжди хвилювали людську спільноту, адже молодь – це свого роду «фундамент» соціуму, його основа та «двигун» розвитку. Усі надії та сподівання покладаються на молодих людей, які символізують близьке і віддалене майбутнє усього суспільства. Саме тому так важливо, аби у молоді формувалася соціально-нормативний світогляд, переважали у власних вчинках загальнолюдські цінності.

В наш час питання життєвих цінностей молоді є особливо актуальним, оскільки в умовах постійного оновлення суспільної свідомості (головним чином під впливом негативних факторів) на місце одних приходять абсолютно нові цінності, кардинально змінюється сама ціннісна орієнтація суспільства. Гостро стоїть проблема підвищення рівня розвитку духовних цінностей.

На питання: «Чи потрібні людині цінності?» – визнаний фахівець із цієї проблеми К. Клакхон відповідає: «...так, ...тому що без них життя суспільства було б неможливе; функціонування соціальної системи не