

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Запорізький національний університет»
Міністерства освіти і науки України

Заснований
у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22 червня 2009 р.

Адреса редакції :
Україна, 69600,
м. Запоріжжя, МСП-41,
вул. Жуковського, 66

Телефони
для довідок:
(061) 289-12-26

В і с н и к
Запорізького національного
університету

- **Педагогічні науки**

№1(22), 2014

Запоріжжя 2014

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. – 298 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (постанова президії ВАК України № 1-05/1 від 10 лютого 2010 р.)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол засідання вченої ради ЗНУ № 10 від 27.05.2014 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Локарева Г.В.,	доктор педагогічних наук, професор – головний редактор
Шевченко Н.Ф.,	доктор психологічних наук, професор – заступник головного редактора
Конох А.П.,	доктор педагогічних наук, доцент – відповідальний секретар
Філь О.В.,	кандидат педагогічних наук – відповідальний редактор

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Байкіна Н.Г.	– доктор педагогічних наук, професор
Бльомерс В.	– доктор філософії, професор (Німеччина)
Дріджер О.	– доктор філософії, професор (Канада)
Дріджер Ф.	– доктор філософії, професор (Канада)
Євтух М.Б.	– доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член АПН України
Іваненко В.К.	– доктор педагогічних наук, професор
Іваницький О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Клопов Р.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Маковецька Н.В.	– доктор педагогічних наук, доцент
Міщик Л.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Надолінська Т.В.	– доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Павленко А.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Пахомова Т.О.	– доктор педагогічних наук, професор
Приходько М.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Пономаренко О.В.	– кандидат педагогічних наук, доцент

Зміст

Розділ 1 – Загальна педагогіка та історія педагогіки, основи дидактики

Белозьорова Н.О.	
<i>Організація і методика навчання та виховання учнів початкових шкіль України другої половини XIX – початку XX ст.</i>	6
Костюк В.В.	
<i>Становлення феномену національного виховання в історико-педагогічній думці України XIX століття</i>	17
Lichman L. Yu.	
<i>Competence subject matter simulation as scientific and educational problem</i>	23

Розділ 2 – Теорія та методика виховання

Бем Н.В.	
<i>Національно-патріотичне виховання засобами українських періодичних видань</i>	28
Гончаренко Ю.В.	
<i>Формування креативної сфери учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності</i>	33
Карпова Л. О., Магеря О. П.	
<i>Слово як соціокультурний феномен</i>	37
Лещенко О.Г.	
<i>Методика дослідження сім'ї у період народження дитини</i>	43
Овсяннікова В.В.	
<i>Педагогічні умови саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу</i>	51
Петровська К.В.	
<i>Експериментальна перевірка соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді у творчих неформальних об'єднаннях</i>	62
Петрочко Ж.В.	
<i>Оцінка потреб дитини та її сім'ї: сутність, значення, концептуальні засади</i>	75
Стрілько В.В.	
<i>Естетичне виховання українців у педагогічній спадщині Григорія Сковороди та Костянтина Ушинського</i>	82
Фесенко О.Д.	
<i>Умови, шляхи формування естетичних смаків, уподобань на уроках української мови і літератури у ліцеїстів військових навчальних закладів</i>	86

Розділ 3 – Соціально-педагогічна робота з різними категоріями населення

Абрамова С.В.	
<i>Науково-методична підготовка соціальних педагогів до формування соціальної активності учнів у системі ппо</i>	91
Гордєєва Т.Є.	
<i>Критерії професійної мобільності соціальних працівників</i>	98
Кунінець О.О., Байкіна Н.Г.	
<i>Психолого-педагогічні умови корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку зі складним дефектом ранній дитячий аутизм</i>	110
Сизоненко І.Г.	
<i>Проблема професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації особистості</i>	120

Розділ 4 – Проблеми педагогіки вищої школи

Єсіонова Г.О.	
Дослідження умов формування мотивації студентів до занять фізичними вправами	127
Козич І.В.	
Асертивна поведінка як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи.....	135
Надточій Н.О.	
Аналіз підходів до формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю.....	143
Пишенична О.С.	
Основні аспекти організації та проведення педагогічного експерименту в умовах вищого навчального закладу	153
Щепова Д.Р.	
Формування навчально-професійної мотивації у студентів-аграріїв.....	160
Юхно О.І.	
Сутність вищої політехнічної освіти: генеза поняття.....	165
Ясточкіна І.А.	
Прояви тривожності серед студентської молоді.....	173
Розділ 5 – Теорія та практика професійної підготовки, методика навчання	
Білозуб Л.М.	
Музичні комп'ютерні технології у творчості сучасних українських композиторів	181
Благул Н.М.	
Технологія розроблення соціально спрямованої програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу.....	187
Вавіліна С.Г.	
Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англомовних піар-текстів.....	194
Гейченко Е.И.	
Единицы обучения и отбора учебного материала по русскому языку как иностранному.....	206
Дедюкіна О.С., Пишенична О.С.	
Можливості використання електронного навчального ресурсу з інформатики у спортивній школі	213
Жигір В.І.	
Особливості набуття менеджером освіти позитивного професійного іміджу.....	222
Kandyba M.O.	
Research of orientation professional training content on master students for realization of presentations in the academic sphere	230
Маковецька Н.В.	
Інтерактивні методи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі.....	235
Марушкевич А.А.	
Якість підготовки майбутніх педагогів у внз України в умовах модернізації вищої освіти	241
Нацюк М.Б.	
Відбір художніх творів для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури	249

Ружин К.М.	
<i>Особливості змісту і функціонування принципів інтегрованого та диференційованого підходів у навчанні іноземної мови</i>	258
Савельєва И.В.	
<i>Методика построения индивидуализированной траектории обучения школьников.....</i>	266
Сенченко Я.С.	
<i>Зміст формування англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв... </i>	274
Стадніченко Н.В.	
<i>Проблеми створення креативного освітнього простору в процесі формування техніки професійного спілкування майбутніх акторів</i>	282
Сухорукова С.В.	
<i>Формування індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку.....</i>	287
<i>Вимоги до оформлення статей у «Вісник Запорізького національного університету» за фахом «Педагогічні науки»</i>	294

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

УДК 372.4. (09) (477)

ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Белозьорова Н.О., к.пед.н.

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Артема, 29,
м. Харків, Україна*

haschipsyt@inbox.ru

У статті виділено ряд етапів розвитку початкового навчання, які пов'язані з державним реформуванням системи освіти другої половини ХІХ - початку ХХ століття, а також особливості основних типів початкових шкіл на виділених етапах. Розглянута методика навчання учнів з основних предметів, які викладалися в молодших класах на всій території України, а також зазначено відмінності у викладанні деяких предметів на сході і заході країни. Охарактеризована методика навчання грамоти в недільних школах. Проаналізовано питання підтримки дисципліни на уроках, а саме дозволені та заборонені методи для підтримки класної дисципліни. Розглянуто організацію та безпосередню педагогічну взаємодію вчителя та учнів на уроці у початковій школі. Розкрито досвід використання системи методів навчання в початковій школі виділеного періоду, які відрізнялися відповідно до специфіки та змісту дисциплін молодшої школи.

Ключові слова: початкова освіта, Східноукраїнський регіон, методи, форми, періоди, розвиток, школа.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХІХ - НАЧАЛА ХХ ВЕКОВ

Белозёрова Н.А.

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, ул. Артёма,
29, г. Харьков, Украина*

haschipsyt@inbox.ru

В статье выделено ряд этапов развития начального обучения, которые связаны с государственным реформированием системы образования второй половины ХІХ - начала ХХ века, а также особенности основных типов начальных школ. Рассмотрена методика обучения учащихся из основных предметов, которые преподавались в младших классах на всей территории Украины, а также указано различия в преподавании некоторых предметов на востоке и западе страны. Охарактеризована методика обучения грамоте в воскресных школах. Проанализированы вопросы поддержания дисциплины на уроках, а именно разрешенные и запрещенные методы для поддержки классной дисциплины. Рассмотрены организация и непосредственное педагогическое взаимодействие учителя и учащихся на уроке в начальной школе. Раскрыт опыт использования системы методов обучения в начальной школе выделенного периода, которые отличались согласно специфике и содержания дисциплин младшей школы.

Ключевые слова: начальное образование, Восточноукраинский регион, методы, формы, периоды, развитие, школа.

ORGANIZATION AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES

Belozorova N.A.

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Artema st., Kharkov, Ukraine

haschipsyt@inbox.ru

The selected number of development stages of primary education, related to the state education system reform in the second half of XIX - early XX centuries, and also highlighted features of the main types of primary schools on a dedicated stages. The method of training venison on the main subjects taught in elementary grades in the whole territory of Ukraine, and also highlighted the differences in teaching some subjects in the East and West of the country. Described methods of teaching literacy in Sunday schools. Analyzed support of the discipline in the classroom, but it is permitted and prohibited methods to maintain classroom discipline. Considered how were organized direct pedagogical interaction of teachers and students in the classroom. The author reveals the experience of using the system of teaching methods in primary school selected period, which differed according to the profile and content of subjects in primary school. Selected methods and stages of learning the Russian language in primary schools and criteria reading, which sent their pedagogical skills teacher of Junior classes. The article mentioned means of teaching children to write, explaining frequent use of a mechanical method of reading and writing. Disclosed conditions for the introduction of progressive methods of primary education in the Eastern Ukrainian region, and Ukraine in General. The activity of Nikolai Alexandrovich Korf on creation and organization of the land of the three-year school. We discussed the different rules, and regulations governing school life of a specified period, and the status of teaching their respective subjects, enrichment methods of training of children in the 70-80-ies of the XIX century.

Key words: primary education, The East region, methods, forms, periods, the development of the school.

Актуальність вивчення досвіду організації початкового навчання в народних школах України (друга половина XIX – початок XX ст.) зумовлюється потребами сучасної школи, яка в умовах модернізації освіти має будуватися на широкому історико-педагогічному ґрунті. Вітчизняна історія, освітні традиції України становлять важливе джерело вдосконалення сучасної початкової освіти, пошуку нових підходів до оновлення основ базового навчання та виховання дітей у нашій країні.

Освітні проблеми та досвід організації навчально-виховного процесу початкових шкіл середини XIX – початку XX століття привертають до себе увагу сучасних вчених. Над дослідженнями історії розвитку освіти, зокрема початкової, в Україні працюють: В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Курило, В. Майборода, О. Мельничук, І. Прокопенко, О. Сухомлинська та ін., у наукових працях яких обґрунтовано методологічні основи розвитку і становлення освіти у нашій країні.

Аналіз наукових праць. Серед праць, у яких порушується питання організації навчально-виховного процесу в початкових школах деяких регіонів України, відзначимо дослідження О. Бабіної, В. Борисова, В. Ворожит, Н. Драч, Т. Лутаєвої, В. Курили, І. Курляк, Н. Миськової, О. Пенішкевича, І. Петрюк, Н. Побірченко, В. Попової, Н. Рудічевої, Ф. Саутієвої, Н. Столярчук, Л. Терських та ін. Аналізуючи їх роботи, відзначимо, що західні регіони та деякі території тієї значної частини України, яка знаходилася під владою Російської імперії, є досить добре дослідженими.

Однак, проведений аналіз численних наукових праць дозволяє зробити висновок про те, що організаційні питання розвитку початкової освіти в Україні, накопичений у роботі початкових шкіл другої половини XIX – початку XX ст. досвід потребують узагальнення та систематизації. Крім того, на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно висвітлено практичний досвід навчання дітей у початкових школах другої половини XIX – початку XX ст. у деяких регіонах України, зокрема Східноукраїнському.

Виходячи з цього, **мета статті** полягає у вивченні та узагальненні досвіду організації навчання і виховання учнів початкових шкіл України (друга половина XIX – початок XX ст.), зосередженні уваги на висвітленні методів і форм організації навчально-виховного процесу початкових шкіл Східноукраїнського регіону.

Виклад основного матеріалу. Вивчення нормативної бази діяльності початкових шкіл України, які діяли на території Російської імперії, показує, що початкова освіта пройшла низку етапів свого розвитку, пов'язаних із державним реформуванням системи освіти другої половини XIX – початку XX ст. Так, на першому етапі (1850–1863 рр.) відбувалися емпіричні пошуки форм та методів організації навчально-виховного процесу в умовах відсутності оновленої нормативної бази діяльності початкових шкіл; на другому (1864 – 1873 рр.) відбулося реформування початкової освіти, виникнення особливого типу державно-громадського управління народними школами; третій (1874–1907 рр.) позначився продовженням реформаторських дій уряду задля посилення державного контролю за початковою освітою; освітні документи, прийняті урядом під тиском громадськості на четвертому етапі (1908 – 1917 рр.), призвели до розширення змісту, впровадження нових методів та форм початкової освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості. Наявність наведених вище етапів необхідно враховувати, розглядаючи організаційно-методичні питання початкового навчання і виховання у школах України (друга половина XIX – початок XX ст.).

Народні школи, що діяли на **першому етапі (1860–1863 рр.)** розвитку початкової освіти, в організації навчально-виховного процесу могли спиратися переважно на «Статут про початкові народні училища» 1828 року, у якому не було достатньо обумовлено організаційно-методичні питання початкового навчання. Аналіз Статуту [10, с. 118-119] показує, що на першому етапі основною універсальною формою навчання у початкових школах України, як і сьогодні, був урок, формою підсумкового контролю - іспит. Методи навчання в Статуті майже не визначалися. Вчителі переважно були змушені або користуватися застарілими обґрунтованими раніше методиками організації навчально-виховного процесу народної школи, або здійснювати емпіричний пошук нових не апробованих раніше форм та методів.

Найбільш консервативним було викладання Закону Божого, процес вивчення якого в початкових школах першого етапу неодноразово підлягав критиці за одноманітність та відсутність будь-якої педагогічно обґрунтованої методики навчання на всій території України без виключень. Наприклад, за свідченням дослідників, на заході України методика викладання цього предмету полягала в усній розповіді законовчителя та переказі її одним зі здібних учнів. Закріплення матеріалу учнями відбувалося шляхом слідкування по книзі за читанням оповідань учителем. При цьому учні, які погано розуміли російську мову, мали можливість звернутися за поясненням незрозумілих слів [17]. На сході методика засвоєння змісту предмету ненабагато відрізнялася та зводилася до заучування напам'ять значної кількості молитов, історичних подій і основних правил моралі на основі євангелічних вчень [9, с. 61].

Навчання читанню, що складало важливу частину навчально-виховного процесу початкової школи, на першому етапі її розвитку відбувалося у більшості шкіл за досить консервативною буквоскладовою методикою. Заучування назв букв, що було покладено в основу цієї методики, відволікало дітей від самого процесу оволодіння навиками читання, гальмувало його, перетворюючи на просте заучування слів та цілих текстів. Підкреслимо, що подібні методи викладання, хоча і реалізовувалися в більшості початкових шкіл, які діяли в перший період розвитку початкової освіти, вже не задовольняли освітні потреби вчителів та учнів.

Це призвело до впровадження в навчально-виховний процес нових методик навчання читанню, основною з яких була звукова методика Золотова. За свідченням джерел того часу, вперше звуковий метод почали застосовувати в недільних школах, які виникли на Україні наприкінці 50-х рр. XIX ст. [1, с. 10-18]. Саме в навчально-виховному процесі недільних шкіл поступово «вироблялися ті прийоми навчання абетці, які тепер стали такими звичними та загальновідомими» - зазначає автор статті, надрукованої у журналі «Керівництво для сільських пастирів» (1860 р.) [1, с. 19]. Отже, вже наприкінці першого етапу розвитку початкової освіти відомості про звукову методику навчання читанню отримали значеного

поширення серед вчителів і, хоча згадана методика ще не застосовувалася в усіх початкових школах, була вже «загальновідомою». Характеризуючи методику навчання грамоті у недільних школах, автор зазначеної вище статті пише: «Система навчання прийнята тут класна, а метода – В. Золотова, яку, проте, викладачі видозмінюють за власним розсудом» [1, с. 19].

Слід зауважити, що вироблена в новостворених у 50-60-х рр. XIX ст. недільних школах України (у м. Києві, м. Катеринославі), методика навчання грамоті отримала поширення в усіх відкритих пізніше недільних школах, зокрема, у й школі, заснованій 12 червня 1860 р. у м. Москва. Цей факт отримав значний суспільний резонанс, зокрема, у друкованих виданнях того часу зазначалося: «Навчання неграмотних відбувалося за звуковою метою, яка тоді ще так мало застосовувалася, що використання її у московських недільних школах було відзначено у всіх відомостях про ці школи» [1, с. 50].

Загалом, зазначимо, що на першому етапі розвитку початкової освіти в Україні методи навчання учнів у більшості шкіл залишалися застарілими та малоефективними. У розробці та впровадженні нових прогресивних методик викладання різних предметів початкового навчання відіграли важливу роль недільні школи.

На **другому етапі (1864–1873 рр.)** розвитку початкової освіти, як і на першому, основною формою початкового навчання залишався урок. Проте, це не був урок у сучасному нашому розумінні. Трьохкласна школа, що на другому етапі розвитку початкової освіти набула значного поширення особливо на селі, складалася з трьох відділень: молодшого (I), середнього (II) та старшого (III), які за кількістю учнів мали бути приблизно однаковими. Але аналізуючи практику організації початкового навчання протягом усього досліджуваного періоду, дослідники відзначають таку тенденцію - близько половини всіх учнів навчалося на першому відділенні, і тільки п'ята-шоста їх частина продовжувала відвідувати старше відділення [5, с. 138]. Ця ситуація була поширеною в усіх губерніях України, у тому числі і у Східноукраїнському регіоні. Так, за свідченнями М. Корфа у 1869-70 н. р. 50 % хлопчиків і 60 % дівчаток наданих його піклуванню початкових шкіл було сконцентровано на молодшому відділенні. Серед учнів випускного відділення хлопці становили 17,4 %, дівчата – 11,5 % [3, с. 84]. Це пояснювалося у сільській місцевості необхідністю залучення більш старших дітей до господарських справ, у зв'язку з чим багато учнів достроково залишали школу.

Характерною особливістю значної кількості початкових шкіл на другому етапі була їх однокомплектність - один учитель повинен був одночасно навчати учнів трьох відділень, які за рівнем розвитку та засвоєння знань мали істотні відмінності. Однокомплектність великої кількості народних училищ, їх переповненість спричиняли значне навантаження на вчителів. Зважаючи на це, підкреслимо, що правильний відбір форм та методів навчання і виховання, правильна організація класної роботи з додержанням необхідного порядку в початковій школі, контроль роботи кожного учня становили основне завдання вчителя, без вирішення якого неможливе було досягнення певних результатів.

Нажаль, не в усіх школах Східноукраїнського регіону дисципліна підтримувалася належним чином. М. Корф відзначає, що в деяких школах Олександрівського повіту для підтримання дисципліни вчителі застосовували жорсткі непедагогічні засоби: «Діти залякані у Белоцерковці, ... ще менш бадьорі діти у Бельманці» [3, с. 48]. Проте, початковому навчанню шкодили і занадто ліберальні засоби підтримання дисципліни: «У Павловці, навпаки, поведінка дітей доводить, що вчитель пестить їх; проте, з іншого боку, неймовірний галас, що створюється усіма учнями, повна відсутність порядку демонструють (виявляють), що вчитель не має ніякого морального впливу на дітей» [3, с. 48].

Питання підтримання дисципліни на уроках становило важливу частину вчительської праці - «при сучасному влаштуванні школи, тільки якнайбільший порядок та тиша роблять можливими і роботу навчальну, і її успіхи», зазначається у «Пораднику народному вчителю»

(м. Одеса) [21, с. 9]. Дійсно, тільки за умови серйозної уваги на уроках учні отримували знання і розвивалися, тому порядок у школі був однією з найважливіших турбот учителя. На думку видатного методиста того часу В. Вахтерова, правильно організована дисципліна сприяла моральному вихованню дітей, розвитку їх природних здібностей.

На другому етапі розвитку початкової освіти, з виходом Положення про початкові училища 1864 року, дозволені та заборонені методи підтримання класної дисципліни вже набули офіційного статусу. «Застосування тілесних покарань, навіть найнезначніших, по відношенню до будь-яких злісних і впертих учнів, не дозволяється вчителям взагалі, а законовчителям в особливості» - свідчить «Порадник народному вчителю» [21, с. 9]. Поширені покарання учнів були такі: прослуховування занять стоячи за партою або в куті, «стояння на колінах», залишення в школі після занять – «позбавлення їжі та свободи» на дві-три години [21, с. 9]. При залишенні дитини на самоті вчителю приписувалося бути обережним [21, с. 9]. Окрім цього, використовувалися: зауваження, догана, залишення класу, ізоляція за окремим столом, заборона відпочивати з товаришами. При значних або систематичних порушеннях дитиною шкільної дисципліни вчитель особисто не міг застосовувати більш суворі покарання, але міг звернутися до батьків чи родичів учня для «передавання їм справи виправлення дитини домашніми засобами» [21, с. 10]. Як крайній захід застосовувалося виключення зі школи.

Розглянемо, як організовувалася безпосередня педагогічна взаємодія вчителя та учнів на уроці. Учитель розподіляв учнів на певні групи за відділеннями залежно від обсягу знань дітей і рівня їх розвитку, а іноді - довільно. На уроці вчитель займався поясненням нового матеріалу чи перевіркою завдань одного відділення у той час, як інші два були залучені до самостійної роботи з метою підтримання тиші в класі. У більшості початкових шкіл класні письмові роботи проводилися майже щоденно, особливо, якщо працював один учитель. Вони заміняли домашні завдання й призначалися для учнів старшого та середнього відділень. Основні їх види такі: самостійне читання, вивчення напам'ять, письмові й граматичні вправи, арифметичні задачі збереглися і на подальших етапах розвитку початкової освіти в Україні [11]. Класні роботи перевірялися за допомогою учнів, домашні – вчителем. Помилки підкреслювалися, і учень повинен був кілька разів написати слова чи фрази у виправленому варіанті [12]. Як бачимо, уроки в початковій школі проводилися в такій формі, що успішність їх організації багато в чому залежала саме від майстерності вчителя, від його здатності підтримувати дисципліну і порядок у класі, організувати самостійні заняття учнів. Задля допомоги вчителю початкової школи в організації самостійної роботи учнів були підготовлені навчальні рекомендації провідних педагогів: О. Баранова, В. Євтушевського, Г. Телегінського, Ф. Павленкова, П. Гдешинського, які містили докладні поради щодо доцільності самостійних завдань учнів, їх тривалості та ступеня складності, визначали порядок роботи з класом, що складався з таких елементів: постановка питань, перевірка засвоєного матеріалу, попередження та виправлення помилок; надавали відповідні повчання недосвідченим учителям щодо застосування наочно-звукового методу при навчанні дітей, що неодноразово вступили до школи.

Методи навчання, поширені на другому етапі розвитку початкової освіти, відрізнялися відповідно до специфіки та змісту дисциплін. Так, засвоєння курсу Закону Божого, що містив малозрозумілі для дитини поняття, викликало значні труднощі у вчителів і потребувало застосування особливих методів навчання, здатних активізувати увагу учнів. Нажаль, трудомісткість та недостатня розробленість подібних методів на другому, як і на першому, етапі розвитку початкової освіти змушувала вчителів йти шляхом найменшого опору, користуючись перевіреним методом заучування на пам'ять, іншими словами «зазубрювання».

Східноукраїнський регіон відзначився вдосконаленням методики викладання предметів морально-релігійного характеру, боротьбою з методикою заучування напам'ять. У звіті за 1867-1868 н. р. інспектор народних шкіл Олександрівського повіту М. Корф зазначав:

«Повертаючись до питання про викладання Закону Божого і порівнюючи даний звітний рік з попереднім, я маю сказати, що у минулому році бачив я викладання його *без заучування*, тільки в одній Олександрівській школі; у теперішній час я більше не зустрічав машинального заучування напам'ять» [6, с. 178].

Проте, метод заучування був настільки поширений у початковій школі, що часто застосовувався як базовий не тільки при навчанні закону Божого, а і при вивченні інших предметів початкового навчання. Так, заняття з арифметики полягали в тому, що «...вчитель визиває хлопчика до дошки і каже: «Помнож число таке-то на таке-то», і якщо опитаний зробить множення механічно, промовивши на додаток «правило», що таке множення, то і справі кінець» [13, с. 46]. Як наслідок, основи арифметики засвоюються учнями «лише механічно», що не давало можливості навіть найкращим учням ґрунтовно опанувати нумерацію, вирішувати прості задачі [6, с. 51].

Вивчення російської мови в початкових школах включало: засвоєння грамоти, пояснювальне читання, письмові роботи, граматику. Основними критеріями читання, на які скеровував свою педагогічну майстерність учитель, були правильність, швидкість, свідомість і виразність. Заняття з читання тривали до повного закінчення шкільного навчання. Найважливіше значення мало читання вголос [15]. Діти, які навчилися читати російською, вивчали церковнослов'янську мову й основні молитви.

При навчанні читання метод заучування також часто застосовувався вчителями як базовий. Поширеність методу механічного заучування без жодних роз'яснень вчителя, згідно зі звітом міністра народної освіти за 1867 р. призводить до того, що у сільських початкових школах «...навчання йде дуже повільно. Перша ціла зима витрачається на абетку, друга зима – на склади, і тільки на третю зиму розпочинається тужливе, одноманітне, машинальне приспівування, що називають читанням; нерідко учнів, що мають зовсім різні книги, примушують, не дивлячись на це, читати хором; а тому, щоб учень розумів прочитане, зовсім не приділяється уваги» [6, с. 51].

У багатьох джерелах відзначається, що в другій половині XIX ст. у більшості вітчизняних шкіл, особливо церковнопарафіяльних, навчали застарілим буквоскладовим методом за церковнослов'янськими книгами. Міністр народної освіти у звіті за 1871 р. констатував, що, за винятком невеликої кількості початкових училищ, усі інші стояли на рівні простих шкіл механічної грамоти [22, с. 46].

Щоб навчити дітей грамотно писати, школа користувалася, переважно, двома способами: списуванням з книжки й проведенням диктантів. При навчанні письму використовувалися переважно аспідні дошки, оскільки папір був дорогим матеріалом для селян [14, с. 127]. За даними, наведеними в дослідженні О. Драч [5, с. 144-150], у 1866 р. міністр народної освіти Д. Толстой, який відвідав Полтавську губернію, відзначав, що письмом оволодівали небагато учнів.

Розуміння складних умов роботи вчителя, організації ним навчально-виховного процесу початкових шкіл України, особливо сільських шкіл другої половини - кінця XIX ст., пояснює той факт, що часто такі школи давали тільки навички механічного читання і письма.

Підкреслимо, що на відміну від більшості вітчизняних початкових шкіл, у школах Східноукраїнського регіону протягом досліджуваного періоду спостерігалися значні позитивні зрушення в організації навчально-виховного процесу народних училищ. Це, зокрема, пов'язано з економічним зростанням регіону, посиленням ролі земств в освіті, а також з активною прогресивною діяльністю окремих персоналій.

Серед діячів, які створили умови для запровадження прогресивних методів початкової освіти в Східноукраїнському регіоні та Україні загалом, слід передусім назвати барона М. Корфа. Саме ним був створений тип земської трирічної школи, заняття в якій велися одним учителем. Завдяки його керівництву в Олександрівському повіті, центром якого був

Олександрівськ (тепер Запоріжжя), почав активно використовуватися прогресивний звуковий метод для навчання грамоті, сутність якого полягала в тому, що дітей знайомили зі звуками (в словах і окремо) та їх зображеннями (буквами) усно й письмово, починаючи з найлегших за вимовою та найпростіших за написанням [2, с. 5]. М. Корф розробив докладні плани занять у початковій школі, своїми «Звітами Олександрівського повіту училищної ради», методичними книгами й статтями, книгою для класного читання «Наш друг» М. Корф зробив великий позитивний внесок у розвиток форм і методів навчання учнів земських шкіл Східноукраїнського регіону.

Загалом, другий етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується недосконалістю навчально-виховного процесу, часто початкові школи давали учням лише навички механічного читання і письма. Це було пов'язано зі складністю умов роботи вчителів та недостатнім рівнем їх підготовки. На відміну від більшості вітчизняних початкових шкіл, у школах Східноукраїнського регіону протягом досліджуваного періоду відбувався розвиток методів та форм організації навчально-виховного процесу початкових шкіл.

Початок **третього етапу (1874 - 1908 рр.)** розвитку початкової освіти відзначився прийняттям у 1874 р. «Положення про початкові народні училища» [20, с. 220], у якому містилася значна кількість безпосередніх приписів щодо організації шкільного навчання.

Уряд намагався посилити свій вплив у початкових училищах, розташованих у містах та великих селах. Маємо велику кількість виданих протягом третього періоду різноманітних інструкцій та положень, що регламентували шкільне життя. Наприклад, інструкція для міських училищ (за Положенням 31 травня 1872 року), затверджена Міністерством народної освіти 18 січня 1894 року [7, с. 3], визначала порядок організації навчально-виховного процесу. В інструкції, зокрема, зазначалося, що вчителі мають чітко дотримуватися «всіх приписів начальства як стосовно навчального плану, так і стосовно впливу на учнів» [7, с. 3]. З метою контролю за діяльністю вчителів начальники початкових училищ «по можливості, відвідують уроки викладачів, слідкують за тим, які класні та домашні роботи задаються учням, і які рекомендуються їм вчителями книги для позакласного читання» [7, с. 4]. При виявленні відхилень від «нормального порядку» під час організації навчання та виховання начальники пропонували вчителям відповідні заходи, виносили проблеми на розгляд педагогічної ради, доповідали директору народних училищ. В Інструкції зазначається також, що начальники мають піклуватися про те, щоб навчання починалося та закінчувалося вчасно, щоб воно не переривалося поза встановленим порядком, щоб відсутні вчителі були замінені іншими вільними особами з персоналу школи.

Отже, в ідеалі зміст навчально-виховного процесу міських початкових училищ був досить суворо регламентований, процес його реалізації мав постійно контролюватися з боку начальників училищ. Проте, існуюча на практиці ситуація дещо відрізнялася від державного ідеалу, в багатьох, особливо сільських школах, досі панував метод «заучування».

Характеризуючи діяльність вчителів, які будують процес навчання учнів, користуючись переважно цим методом, С. Миропольський зазначав: «Інші присвячують весь час довбанню Псалтиря, з якого вони все одно нічого не розуміють. Зупиниш такого учня... попросиш його розповісти теж саме своїми словами, він мовчить, не розуміючи питання...» [13, с. 76-77]. «По катехізису вчитель бере книгу і по ній дослівно задає питання, отримуючи слово в слово по книзі ж відповіді» [13, с. 75]. Таке застосування методу заучування при вивченні Закону Божого призводило до того, що «при запитаннях з'ясовувалося, що більшість дітей не знали молитов, а хто витвердив які, не вмів зрозуміти їх» [13, с. 75].

Необхідність вдосконалення методики засвоєння Закону Божого призвела до обґрунтування на початку ХХ ст. інших методів, наприклад, методу питань-відповідей, який за матеріалами II З'їзду законовчителів Харківського повіту, визнавався найкращим [5, с. 163].

Проте, на третьому етапі розвитку початкової освіти метод заучування ще продовжував активно використовуватися, навіть при навчанні читання. Наслідками цього, за даними С. Миропольського, було те, що діти «у декілька зим не навчалися читати; грамотні ж «кожне слово, перш ніж вимовити його, впівголоса складають...» [13, с. 75]. Як наслідок невправного викладання - учні не завжди могли передати свої думки чітко та ясно, їм бракувало розуміння прочитаного, більшість з них зосереджували увагу лише на механізмі читання, учні читали монотонно і невиразно [16].

Розуміння педагогами неприпустимості такого стану викладання російської мови та й інших предметів шкільного циклу в початковій школі призводило до пошуку нових методик навчання читання та письма. Найбільш відомими педагогами, що розробляли методику початкової школи, були у 70-80-х роках XIX століття М. Бунаков, В. Водовозов, В. Острогорський.

Увага видатних педагогів та методистів до питань викладання російської мови у початковій школі безумовно позитивно вплинула на стан викладання відповідних предметів, збагачення методик навчання дітей. Так, за оцінкою дослідників (Е. Днепров, О Драч), у деяких початкових школах вже на 1-ому відділенні методики навчання читання не тільки прискорювали процес оволодіння грамотою, а й допомагати розвитку мислення учнів. На заняттях з вивчення букв учням рекомендувалося мати набір друкованих літер, які наклеювали в зошит, і відповідних малюнків до них. Використовувалася методика одночасного навчання читання і письма за допомогою таблиць, з метою формування умінь учнів свідомо читати і писати після освоєння азбуки. Доцільним визнавалося запровадження в школі занять-імпровізацій. Задля залучення дітей до творчості використовувався наочно-звуковий метод. На початку XX ст. з метою всебічного розвитку особистості дитини, вважалося за доцільне активізувати освоєння грамоти шляхом застосування ігрових ситуацій.

На **четвертому етапі (1908 – 1917 рр.)** розвитку початкової освіти відбулося розширення змісту початкової шкільної освіти на тлі розвитку суспільних наук та зростання національної самосвідомості. Передова педагогічна громадськість (М. Леонтович, С. Миропольський, В. Острогорський, М. Рубінштейн, М. Румянцев) наполягала на посиленні загальноосвітності школи, метою якої повинен стати всебічний розвиток особистості дитини, демократизації шкільного навчання, де вчителю має надаватися свобода вибору форм та методів навчання. Школа, за висновками досліджень комісії Харківського товариства грамотності, мала відмовитися від претензій вчити своїх учнів - діти повинні вчитися самі, а народне училище – тільки допомагати їм і полегшувати їх працю [5, с. 178].

На початку XX ст., у зв'язку з прийняттям Закону від 3 травня 1908 р., впроваджувався 4-річний термін навчання дітей у початкових школах, що створювало умови для апробації розроблених вітчизняними методистами форм та методів викладання нових (раніше - додаткових) предметів початкового навчання. Значний внесок у розробку методик викладання таких предметів зробив О. Герд, що був методистом з природознавства. Великою його заслугою була розробка методики викладання природознавства й складання підручників у дусі дарвінізму [8, с. 268].

Велике значення в обґрунтуванні нових методів навчання та виховання дітей відіграли й ідеї П. Лесгафта, який розробив оригінальну систему фізичного виховання, розуміючи його, як один з найважливіших засобів всебічного розвитку людини, що перебуває в найтіснішому зв'язку з її розумовим розвитком. На підставі цього П. Лесгафт вважав, що фізичні вправи повинні мати послідовний, формуючий характер і розвивати розумові здібності дитини [8, с. 289].

У викладанні традиційних предметів шкільного навчання великого значення набувають методи наочного навчання [4, с. 102]. Серед таких методів: застосування арифметичної скриньки, показ зоологічних і ботанічних картин, демонстрація географічних карт, тварин,

рослин, мінералів, пересувні літери, кубики для лічби, годинниковий циферблат, метр з дрібними поділками довжини та ін. Використання наочності при вивченні російської мови сприяло як збагаченню дітей знаннями, так і розвитку їх творчих здібностей. Основними засобами цього ставало проведення навчальних екскурсій і прогулянок, під час яких діти знайомилися з навколишнім середовищем, а також вивчення явищ і предметів за допомогою картин, педагогічного малюнка вчителя, різних моделей і схем, шкільного театру. Наочність, що застосовувалась на уроках із Закону Божого, включала картини священно-історичних подій, географічні карти, зображення місцевостей і предметів.

Отже, для четвертого етапу розвитку початкової освіти характерним є урізноманітнення та якісне поліпшення форм і методів роботи в школі.

Висновки. Загалом, можемо зробити висновки, що форми та методи початкової освіти в Україні багато в чому визначалися умовами роботи вчителя початкової школи, зокрема, однокомплектністю - один учитель повинен був одночасно навчати учнів трьох відділень, які за рівнем розвитку та засвоєння знань мали істотні відмінності. Методи викладання в початкових школах були досить різноманітними, відрізняючись залежно від змісту дисциплін початкового навчання.

На першому етапі в більшості вітчизняних початкових шкіл, особливо церковнопарафіяльних, навчали грамоті застарілим буквоскладовим методом за церковнослов'янськими книгами, нові методи застосовувалися лише в недільних школах. Проте, вже на другому етапі розвитку початкової освіти у Східноукраїнському регіоні, завдяки зусиллям земств, для навчання читанню та письму в народній школі почали широко застосовувати новий прогресивний звуковий метод. На початку ХХ ст. великий внесок у розробку методик викладання нових предметів початкового навчання зробили: О Герд; П. Лесгафт та інші прогресивні педагоги та вчені.

Взагалі, для досліджуваного періоду характерним є прогресивний розвиток форм та методів навчання і виховання учнів початкових шкіл. Цьому сприяло поширення звукового методу навчання грамоті, популяризація досвіду передових педагогів і вчителів, активне застосування наочності та практичних методів у навчальному процесі.

Подальшим напрямом наукового дослідження форм і методів навчання та виховання учнів початкових шкіл України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. є розробка шляхів творчого використання досвіду навчально-виховної роботи вчителів у сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов Я. В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще / Я. В. Абрамов. - Х: т-во скоропеч. А. А. Левенсон, 1896. - [2], 105 с., [1] л. снимк.
2. Александровский уезд. училищный совет (Екатеринославская губ.). Отчет члена Александровского уездного училищного совета барона Н. А. Корфа... 1867. - (2), 164, III с.
3. Александровский уезд. училищный совет (Екатеринославская губ.). Отчет члена Александровского уездного училищного совета барона Н. А. Корфа... 1870. - (2), XXXIV, 179 с.
4. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. / Н. Х. Вессель – М., 1959, – С. 102.
5. Драч О. О. Розвиток початкової освіти в Україні (1861-1917 рр.) : дис.... канд. іст. наук : 07.00.01 / О. О. Драч / Харківський держ. педагогічний ун-т імені Г. С. Сковороди. - Х., 2001. – 280 арк. - Бібліогр.: арк. 226-271.
6. Журнал Министерства народного просвещения: март 1869 (4 десятилетие, часть 142). – СПб., 1869. - С. 49, 506, 266.

7. Инструкция для городских училищ ведомств Министерства Народного Просвещения (По положению 31 мая 1872 года). – СПб. : Тип. Мин. внутр. дел., 1894 - С. 3.
8. Константинов Н. А. История педагогики : [учебник для студ. пед. институтов] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
9. Курило В. С., Подов В. И. Образование в Донбассе (XIX - начало XX вв.). – Луганск : ЛГПУ, 1999. – 114 с.
10. Министерство народного просвещения. Памятная книжка Министерства народного просвещения. 1865. – [2], XIII, 584, 32 с.
11. Миропольский С. Очерки истории церковноприходской школы от первого ее возникновения до настоящего времени. – СПб. : Синодальная тип., 1894. – Вып. 1. – 234 с.
12. Миропольский С. Школа и государство: обязательность обучения в России. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1910. – 258 с.
13. Миропольский С. И. Инспекция народных школ и ее задачи : (По поводу инструкции инспекторам нар. уч-щ) / С. Миропольский. - СПб. : Рус. худож. тип. (К. Эгера), 1877. - XX, 186 с.
14. Народное образование в Острогожском уезде с планами школ и картою грамотности. Приложение к выпускам 1 и 2 тома «Сборника статистических сведений по Воронежской губернии». Издание Воронежского губернского земства. – Воронеж : типография В. И. Исаева, 1887. – 138+45 с.
15. Окольский А. С. Об отношении государства к народному образованию / Соч. Антона Окольского, экстра-орд. проф. Варшав. ун-та. – СПб. : Д. Е. Кожанчиков. 1872. - [2], 626, II с.
16. Ольденбург Ф. Ф. Народные школы европейской России в 1892-93 году: [статистический очерк] / Ф. Ф. Ольденбург. – СПб. : издание ред. журн. «Русский начальный учитель», 1896. – 90 с.
17. Пенішкевич Д. Система української освіти в Буковині (кінець 19 – початок 20 ст.) // Початкова школа. / Д. Пенішкевич. – 1997. – № 10. – С. 46-47.
18. Просвещение, школа и педагогика в конце XIX - начале XX века и в период первой революции в России (1905-1907) XIX века Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. - 5-е изд., доп. и перераб. - М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
19. Россия. Министерство народного просвещения. Инструкция для городских училищ ведомств Министерства народного просвещения (по положению 31 мая 1872 г.). – К. , 1894. – 52 с.
20. Россия. Министерство народного просвещения. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 6, 1878. – 1830 стб., 59 с., 40, 44 стб.
21. Советник народного учителя: Руководство для лиц, служащих в нар. уч-щах: На основании действующих законоположений и распоряжений правительства, по указаниям собств. 20-летней практики сост. и изд. нар. учитель И. И. Дахнов. – Одесса : тип. «Труд» В. Семенова, 1886. - VIII, 88 с.
22. Фальборк Г. Иностранческие и иноверческие училища : Систематизированный свод законов, распоряжений, правил, инструкций и справочных сведений об училищах: колониетских, протестантских, католических, армянских, для раскольников и сектантов, иностранческих, магометанских, караимских и еврейских / Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий. – СПб. , 1903. – 62 с.

REFERENCES

1. Abramov Ja. V. Chastnaja zhenskaja voskresnaja shkola v Har'kove i voskresnye shkoly voobshhe / Ja. V. Abramov. - H: t-vo skoropech. A. A. Levenson, 1896. - [2], 105 p., [1] l. snimk.
2. Aleksandrovskij uezd. uchilishhnyj sovet (Ekaterinoslavskaja gub.). Otchet chlena Aleksandrovskogo uездnogo uchilishhnogo soveta barona N. A. Korfa... 1867. - (2), 164, III p.
3. Aleksandrovskij uezd. uchilishhnyj sovet (Ekaterinoslavskaja gub.). Otchet chlena Aleksandrovskogo uездnogo uchilishhnogo soveta barona N. A. Korfa... 1870. - (2), XXXIV, 179 p.
4. Vessel' N. H. Oчерki ob obshhem obrazovanii i sisteme narodnogo obrazovanija v Rossii. / N. H. Vessel' – M. 1959, – P. 102.
5. Drach O. O. Rozvitok pochatkovoyi osviti v Ukrayini (1861-1917 rr.) : dis.... kand. ist. nauk : 07.00.01 / O. O. Drach / Harkivs'kij derzh. pedagogichnij un-t imeni G. S. Skovorodi. - H., 2001. – 280 ark. - Bibliogr.: ark. 226-271.
6. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija: mart 1869 (4 desjatiletie, chast' 142). - SPb., 1869. - P. 49, 506, 266.
7. Instrukcija dlja gorodskih uchilishh vedomstv Ministerstva Narodnogo Prosveshhenija (Po polozheniju 31 maja 1872 goda). – SPb.: Tip. Min. vnutr. del., 1894 - P. 3.
8. Konstantinov N. A. Istorija pedagogiki : uchebnik dlja stud. ped. institutov / N. A. Konstantinov, E. N. Medynskij, M. F. Shabaeva. – M. : Prosveshhenie, 1982. – 447 p.
9. Kurilo V. S., Podov V. I. Obrazovanie v Donbasse (XIX - nachalo XX vv.). – Lugansk : LGPU, 1999. – 114 p.
10. Ministerstvo narodnogo prosveshhenija. Pamjatnaja knizhka Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1865. – [2], XIII, 584, 32 p.
11. Miropol'skij S. Oчерki istorii cerkovnoprihodskoj shkoly ot pervogo ee vznikenija do nastojashhego vremeni. – SPb. : Sinodal'naja tip., 1894. – Vyp. 1. – 234 p.
12. Miropol'skij S. Shkola i gosudarstvo: objazatel'nost' obuchenija v Rossii. – SPb. : Tip. M. M. Stasjulevicha, 1910. – 258 p.
13. Miropol'skij S. I. Inspekcija narodnyh shkol i ee zadachi : (Po povodu instrukcii inspektoram nar. uch-shh) / S. Miropol'skij. - SPb. : Rus. hudozh. tip. (K. Jegera), 1877. - XX, 186 P.
14. Narodnoe obrazovanie v Ostrogozhskom uезде s planami shkol i kartoju gramotnosti. Prilozhenie k vypuskam 1 i 2 toma «Sbornika statisticheskikh svedenij po Voronezhskoj gubernii». Izdanie Voronezhskogo gubernskogo zemstva. – Voronezh : tipografija V. I. Isaeva, 1887. – 138+45 p.
15. Okol'skij A. S. Ob otnoshenii gosudarstva k narodnomu obrazovaniju / Soch. Antona Okol'skogo, jekstra-ord. prof. Varshav. un-ta. – SPb. : D. E. Kozhanchikov. 1872. - [2], 626, II P.
16. Ol'denburg F. F. Narodnye shkoly evropejskoj Rossii v 1892-93 godu: [statisticheskij oчерk] / F. F. Ol'denburg. – SPb. : izdanie red. zhurn. «Russkij nachal'nyj uchitel'», 1896. – 90 p.
17. Penishkevich D. Sistema ukrajins'koyi osviti v Bukovini (kinec' 19 – pochatok 20 st.) // Pochatkova shkola. / D. Penishkevich. – 1997. – № 10. – P. 46-47.

18. Prosveshhenie, shkola i pedagogika v konce XIX - nachale HH veka i v period pervoj revoljucii v Rossii (1905-1907) XIX veka N. A. Konstantinov, E. N. Medynskij, M. F. Shabaeva. - 5-e izd., dop. i pererab. - M. : Prosveshhenie, 1982. – 447 p.
19. Rossiya. Ministerstvo narodnogo prosveshhenija. Instrukcija dlja gorodskih uchilishh vedomstv Ministerstva narodnogo prosveshhenija (po polozheniju 31 maja 1872 g.). – K. , 1894. – 52 p.
20. Rossiya. Ministerstvo narodnogo prosveshhenija. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshhenija. T. 6, 1878. – 1830 stb., 59 s., 40, 44 stb.
21. Sovetnik narodnogo uchitelja: Rukovodstvo dlja lic, sluzhashhih v nar. uch-shhah: Na osnovanii dejstvujushhih zakonopolozhenij i rasporyazhenij pravitel'stva, po ukazanijam sobstv. 20-letnej praktiki sost. i izd. nar. uchitel' I. I. Dahnov. – Odessa : tip. «Trud» V. Semenova, 1886. - VIII, 88 p.
22. Fal'bork G. Inorodcheskie i inovercheskie uchilishha : Sistematizirovannyj svod zakonov, rasporyazhenij, pravil, instrukcij i spravocnyh svedenij ob uchilishhah: kolonistkih, protestantskih, katolicheskikh, armjanskih, dlja raskol'nikov i sektantov, inorodcheskih, magometanskih, karaimskih i evrejskih / G. Fal'bork, V. Charnoluskij. – SPb., 1903. – 62 p.

УДК 37.011(091)(477) «18»

СТАНОВЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Костюк В.В., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

kostuk_viktor@ukr.net

У статті розкриваються погляди українських педагогів, письменників, істориків, представників інших сфер діяльності ХІХ століття на феномен національного виховання. Доводиться, що історичний екскурс у минуле сприяє глибокому осмисленню поняття в наш час, допомагає визначити пріоритети і накреслити основні завдання з цього питання. Становлення і розвиток поняття «національне виховання» у позаминулому столітті відбувалося в складних умовах розділення українських земель між тогочасними імперіями. Однак, погляди та практичні кроки І.Котляревського, Т.Шевченка, М.Костомарова, І.Франка, К.Ушинського, О.Духновича, представників галицького товариства народоців конкретизували поняття, продемонстрували шляхи реалізації національного виховання в українському суспільстві.

Ключові слова: національне виховання, державність, традиції, педагогічна думка, звичаї, суспільна думка, патріотизм, навчання, викладання рідною мовою, історичний період, ХІХ століття.

СТАНОВЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ УКРАИНЫ ХІХ ВЕКА

Костюк В.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

kostuk_viktor@ukr.net

В статье рассматриваются взгляды украинских педагогов, писателей, историков, представителей других сфер деятельности ХІХ века на феномен национального воспитания. Аргументируется, что исторический экскурс в прошлое способствует глубокому осмыслению понятия в наше время, помогает определить приоритеты и наметить основные задания по этому вопросу. Становление и развитие понятия «национальное воспитание» в позпрошлом веке происходило в сложных условиях разделения украинских земель между империями. Однако, взгляды и практические шаги И.Котляревского, Т.Шевченко, Н.Костомарова, И.Франко, К.Ушинского, А.Духновича, представителей галицкого

сообщества народовцев конкретизировали пути реализации национального воспитания в украинском обществе.

Ключевые слова: национальное воспитание, государственность, традиции, педагогическая мысль, обычаи, общественное мнение, патриотизм, обучение, преподавание на родном языке, исторический период, XIX век.

BECOMING OF PHENOMEN OF THE NATIONAL EDUCATION IN THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL THOUGHT OF UKRAINE IN XIX CENTURY

Kostiuk V.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

kostuk_viktor@ukr.net

In the article open up the viewing of Ukrainian pedagogical, writers, historical, representative other spheres activities XIX centuries on the phenomenon of national education. Here is prove, that historical digression in the past is instrumental in the deep comprehension of concept in our time, helps to define priorities and to circle basic tasks about this question. To XIX century the idea of national education on Ukrainian earths was formed a culture, traditions and way of life of population. Becoming and development of concept «national education» in before last age took place in the difficult terms of division of Ukrainian earths between of that time empires. However looks and practical steps of I.Kotlyarevskogo, T.Shevchenko, M.Kostomarova, I.Franka, K.Ushinskogo, O.Dukhnovicha, the representatives of Galychyna society of populists were specified by concepts, showed the ways of realization of national education in Ukrainian society. The front-rank figures of education, literature, culture, demonstrated ideals an own example, looks and persuasions of our people. They were characterized the high level of education, to what knowledge testifies by them native and a few foreign languages, by respect to traditions and consuetudes of people, by moral ideals.

In the conditions of non-country it is impossible to present education without the studies of future generations the mother tongue, which will help nation to feel the root, realize the necessity of fight for independence. National education is able to form and develop such lines of the real Ukrainian: formed, professionalism, morality, patriotism, and others like that. Success in matters of national education is possible on condition of his claimed in society.

The analyze of hystoric-pedagogical opinion of Ukraine in XIX century give the reasons to establish: in this period writers, teachers, historians, representatives of other spheres of activity, were instrumental in acquisition of the phenomenon of national education of concrete value. Front-rank figures that time filled with a concept «national education» new looks, formed public opinion from this question, showed the ways of his realization, created foundations for a new historical period – XX century, last ten years which developed new era in the history of Ukraine, that got state independence.

Perspective directions of further research of problem we see to study the ways of realization of national education by separate teachers and educational establishments.

Key words: national education, state system, traditions, pedagogical idea, consuetudes, public idea, patriotism, education, to teach by native language, historical period, XIX century.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства, акцентуація соціальної ролі особистості потребують адекватних фундаментальних реформ у сфері освіти, розкріпачення ініціативи та соціальної активності людей, виховання в молодого покоління творчого мислення, гуманістичних цінностей. У цій справі важливо враховувати і попередній досвід, зберігаючи при цьому національні традиції, які увібрали в себе багатолітню історію. Вивчення, узагальнення і впровадження досвіду національного виховання пробуджуватиме в молодих людей любов до своєї Батьківщини, викликатиме зацікавлення культурою, традиціями та національними особливостями, характерними титульній нації, і одночасно підвищуватиме інтерес до національних особливостей інших. Глибокий історичний аналіз досвіду минулого необхідний «...у контексті розвитку національної педагогічної думки – широкого поняття духовної, культурної сфери, до якої окрім педагогіки, належать і філософія, і релігія, й ідеологія. Мораль та етика, а також ціла низка інших складових...» [6, с. 3].

Аналіз актуальних досліджень. В Україні ідея національного виховання належить до тих істин, які мають вічну актуальність, однак через історичні обставини вона то жевріє, то спалахує в душах людей. Останні десятиліття XX століття (епоха перебудови, здобуття Україною незалежності), події, які здобули назву «помаранчева революція» (2004 рік), «Євромайдан» (кінець 2013 – початок 2014 років) активізували увагу суспільства до пошуку

відповідей на питання «хто ми є?». Звичайно, все це знайшло відображення у відповідних документах. Державна національна програма «Освіта («Україна ХХІ століття»)), схвалена першим з'їздом педагогічних працівників України у 1992 році та затверджена постановою уряду у 1993 році, визначила стратегії розвитку освіти на перспективу, серед яких, зокрема, й такі: «Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральності, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [2].

З часом спостерігаються тривожні антиукраїнські тенденції у змісті державних нормативно-правових актів України щодо освіти. Зокрема, прийнята на III з'їзді освітян Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року (Указ Президента України від 25.06.2013 року №344/2013) свідчить про відсутність послідовності й наступності в реалізації державницького підходу в Національній доктрині розвитку освіти, а проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 роки (рішення Колегії МОНмолодьспорту України, протокол № 6/1-21 від 31.05.2012 року), а також Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (оприлюднена 29.12.2012 року на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України), спрямовані на виховання в Україні космополітів, а не українських патріотів. У них відсутнє поняття виховання любові до української держави, мови, культури, історії.

Звернення до наукових праць В.Андрущенка, І.Беха, Г.Ващенко, С. Гончаренка, В.Кременя, А.Макаренка, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської, Т. Сущенко, В.Ягупова та інших, переконало - кожен народ має свою систему виховання, вироблену впродовж усього періоду його життєдіяльності.

Аналіз цілісної системи національного виховання в Україні, стратегічні напрями його реалізації, «...наповнення виховання національним змістом, котрий узгоджується з кращими набутками цивілізації...» пропонує І.Мартинюк [3, с. 151].

В.Омеляненко та А.Кузьмінський переконані, що система національного виховання може розвиватися на основі створеної народом впродовж віків системи світобачення (релігії, побуту, фольклору, етики). «Завдання полягає в тому, щоб відтворити, актуалізувати народну мудрість виховання» [5, с. 77].

У дослідженнях вітчизняних учених, присвячених проблемам національного виховання, аналізуються лише окремі його аспекти, що не дає можливості створити про нього цілісне уявлення. Запропонована нами стаття сприятиме реалізації комплексного підходу до розкриття суті, мети і завдань національного виховання громадянина Української держави.

Мета статті – проаналізувати становлення феномену національного виховання в українській науково-педагогічній думці ХІХ століття, виокремити основні погляди педагогів, учених, діячів культури, що формували підмурівок цього складнодинамічного поняття.

Виклад основного матеріалу. Термін «національне виховання» народжений логікою і філософією людського буття, а кожен елемент педагогічної діяльності так чи інакше пов'язаний із життям. Нація – це, як відомо, система різноманітних ознак населення (географічних, біологічних, психологічних, культурологічних...), що роблять його спільнотою. Звичайно ж, усе це переноситься у процес передачі суспільного досвіду від покоління до покоління, впродовж століть фіксується у змісті та формах виховної діяльності, яка також становить основу культури цих спільнот.

До ХІХ століття ідея національного виховання на українських землях була сформована культурою, традиціями і побутом населення. Основи нашого національного виховання

закладені ще в часи трипільської культури, коли зароджувалися хліборобська діяльність, а поряд із нею писемність і народна творчість. Епоха Київської Русі додала національних ознак, зокрема поява літописів, активне відкриття освітніх закладів різного рівня, релігійна діяльність. Самобутні норми моралі сформувалися в нашому соціумі в козацьку добу. Літописець Нестор, В. Мономах, І.Вишенський, П.Могила, висловлюючи свої світоглядні орієнтири, формували основи національної системи виховання. Ідея досягнення духовної досконалості, природовідповідного виховання є основою в системі педагогічних поглядів Г.Сковороди. Актуальними в плані нашого дослідження є його думки про необхідність пізнання кожним своєї природи і формування гідним своєї нації: «Кожен повинен пізнати свій народ і у народі пізнати себе».

Як відомо, ХІХ століття для України було століттям повної бездержавності. Українські землі були розшматовані східними і західними імперіями, у яких культивувалася не зовсім прийнятна для нашого народу політика. Саме тому процес становлення феномену національного виховання відбувався в умовах, коли словосполучення «українська нація» було під заборорою. Однак думки та практичні дії найкращих представників нашого народу (мислителів, педагогів, вчених, письменників) знаходили своє відображення і реалізацію.

Початок століття в царській Росії характеризується розширенням мережі освітніх закладів і на українських землях. Зокрема, були відкриті університети в Харкові, Києві, Одесі, Чернівцях, гімназії у Ніжині і Новгород-Сіверську, Волинський ліцей, вищі жіночі курси, професійні духовні школи. Усе це збільшувало можливості населення здобувати освіту і залучало до викладання в закладах передових людей, які власним прикладом демонстрували ідеали, погляди і переконання нашого народу. Такі діячі характеризувалися високим рівнем освіти, про що свідчить знання ними рідної та декількох іноземних мов, повага до традицій і звичаїв народу, моральні ідеали.

Як тут не згадати постать І.П.Котляревського, який відомий не тільки як автор «Енеїди», «Наталки Полтавки». Літературна і педагогічна діяльність у біографії зачинателя нової української літератури тісно переплелися. Дев'ять років навчання в духовній семінарії сприяли опануванню ним риторики, літератури, богослов'я, поезики. Тут він також зміг вивчити кілька іноземних мов – латинську, німецьку і французьку. Усі ці знання і вміння знадобилися І.Котляревському - педагогу (спочатку домашньому вчителю поміщицьких дітей, пізніше наглядачеві «Будинку виховання дітей бідних дворян»). Свідченням досконалого знання французької є 15-літня праця І.Котляревського над перекладом російською мовою французького оригіналу аббата Дюкена «Размышления о расположении, с каким должно приступать к чтению Святого Евангелия от Луки» (почав працювати у 1823 році й закінчив її за три місяці до смерті). Ця робота була виконана за дорученням княгині В.Репніної, колишньої попечительки Полтавського Інституту шляхетних дівчат, з метою дидактичного читання для вихованок.

Привертає увагу ставлення педагога до вихованців, проблемами яких він не тільки опікувався. Педагогічний досвід, глибоко продумана виховна методика виявлялися в індивідуальній роботі з кожним учнем закладу. І.Котляревський умів у взаєминах із дітьми поєднувати вимогливість із дбайливістю. Він вів щоденник спостережень за поведінкою та навчанням дітей «Зауваження про успіхи в науках, про якість і поведінку» вихованців Будинку бідних дворян, наіменованого «Мухую» (усе це узагальнив і описав Т.Щевченко у повісті «Близнець») [8].

Остання прижиттєва книга Т.Шевченка «Буквар південноруський» засвідчила розуміння Кобзарем значущості своєї праці для України. Посилаючи на рідну землю її дітям підручник для недільних шкіл (сам поет на той час перебував у Петербурзі, оскільки не мав дозволу на проживання на Батьківщині), Тарас Григорович відстоював право на навчання майбутніх поколінь рідною мовою, щоб підняти рівень освіченості сколонізованої нації. Як відомо,

Т.Шевченко у 40-х рр. входив до складу таємного Кирило-Мефодіївського товариства, після розгрому якого був відправлений на десятирічне ув'язнення. Серед найважливіших програмових засад організації – заснування шкіл з рідною мовою викладання, видання підручників для них. Поширення навчання, просвіти для Кобзаря було необхідною умовою боротьби за ідеали правди і волі. Структура підручника ілюструє ті ідеали: «...вкомпонований Шевченком той маленький «Буквар» наскрізь був перейнятий гуманним духом християнського вчення, духом тисячолітніх апостольських заповідей, на мудрій моралі яких віки й віки ґрунтується життя цивілізованих націй!» [1, с. 4-5].

Поряд із текстами Святого Письма і такими, що тісно з ним пов'язані, надруковані фольклорні матеріали (думи, приказки), які відображають погляди української нації на виховання в душі народності. Вони утверджують патріотичні ідеї, возвеличують почуття любові до рідної землі та українського народу як вияв душевної краси людини.

На національну основу формування молодого покоління звертали увагу відомі на той час діячі літератури, освіти, культури. Серед них М.Костомаров, П.Куліш, М.Драгоманов, Б.Грінченко, П.Грабовський, Леся Українка. Вони не уявляли тогочасної освіти без пробудження національного духу, яке необхідно здійснити шляхом викладання рідною мовою, вивчення її як окремого навчального предмета, розширення знань із людинознавства (історії, культури, традицій, у першу чергу, свого народу) та природознавства.

У другій половині ХІХ століття в Галичині активно заявили про себе представники української інтелігенції, яких називали народовцями (від польського «narodowy», що українською означає «національний»). Їх наукова і літературна діяльність була спрямована на національне пробудження українського народу, яке вони бачили шляхом здійснення цілого ряду заходів, зокрема, і в системі освіти: «...необхідно розвивати освіту українською мовою, створювати приватні школи й гімназії, домагатися від уряду відкриття державних освітніх закладів з викладанням українською мовою, створення українських підручників для забезпечення викладання усіх навчальних дисциплін та видання їх за скарбові кошти» [4, с. 308].

Неодмінною умовою розквіту освіти, за І.Франком, є самостійність Української держави, а головною метою виховання – підготовка молодого покоління до здійснення найвищого ідеалу нації – осягнення власної державності. При цьому активну творчу участь у розбудові рідної культури Каменяр вважає запорукою засвоєння всесвітньої культури. Просвітитель вважав, що формувати й удосконалювати риси справжнього українця (зокрема, свідомий патріотизм, освіченість, професіоналізм, моральність, підприємливість тощо) можна тільки з допомогою національного виховання.

Свої погляди на національне виховання висловлював також закарпатський письменник, педагог-учений О.В.Духнович. Він відстоював думку про те, що система виховання мусить базуватися на історичних та національних традиціях народу. Виховання патріота і громадянина – мета освітньої діяльності за О.В.Духновичем. Велику увагу приділяв народній пісні, що здатна пробуджувати любов до рідного краю. Ним створено перший підручник із педагогіки на західноукраїнських землях «Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских».

Проаналізувавши характерні риси американського виховання, а також цілого ряду європейських країн, український та російський педагог К.Ушинський підсумував: «Загальної системи народного виховання для всіх народів немає... У кожного народу своя особлива національна система виховання... Досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх, але точно в тому ж розумінні, в якому досвід всесвітньої історії належить усім народам» [7, с. 102]. Костянтин Дмитрович вважав, що основою успіху громадського виховання є його затребуваність у соціумі.

Висновок. Отже, національним є виховання (створення) нацією самої себе відповідно до вироблених поколіннями ідеалів, традицій, звичаїв тощо. Ми, українська нація, нині є такими, як і наша свідомість та культура, засвоєні нами, а тепер передаються підростаючим поколінням. Наша «самість», що ризнить нас з іншими народами, – результат філософії буття нації, суспільної думки, шляхів їх реалізації. І не статус навчального закладу (школа, ліцей чи гімназія; інститут чи національний університет), не звання педагога (народний учитель чи доктор педагогічних наук), а суспільна думка є основою успішної реалізації національного виховання. Як тут не погодитися з думкою К.Ушинського, який стверджував: «...де нема громадської думки про виховання, там нема і громадського виховання, хоч може бути багато громадських навчальних закладів» [7, с. 103].

Аналіз історико-педагогічної думки України XIX століття дає підстави констатувати: у цей період письменники, педагоги, історики, представники інших сфер діяльності сприяли набуттю феномену національного виховання конкретного значення. Передові діячі того часу наповнили поняття «національне виховання» новими поглядами, формували громадську думку з цього питання, продемонстрували шляхи його реалізації, створили підвалини для нового історичного періоду – XX століття, останнє десятиліття якого започаткувало нову еру в історії України, що здобула державну незалежність. Перспективним напрямом подальшого вивчення проблеми вбачаємо дослідження шляхів реалізації національного виховання окремими педагогами та навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончар О. Із статті «Батько Тарас – дітям України» / Олесь Гончар // Шевченко Т.Г. Буквар південноруський 1861 року: Для мол. та серед. шк. віку / Упоряд. М.М. Ілляша ; Вступ. слово О.Т. Гончара ; Післямова В.М. Яцюка. – К. : Веселка, 1991. – С. 3-6.
2. Державна національна програма «Освіта («Україна 21 - століття») [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.
3. Мартинюк І.В. Національне виховання: Теорія і методологія : Метод. госібник / І. Мартинюк. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с.
4. Михайлин І.Л. Історія української журналістики XIX століття : Підручник / І. Михайлин. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 720 с.
5. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання : Навч. посіб. / В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський – К. : Знання, 2008. – 415 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник : У 2 кн. – Кн. 1: / [За ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – 624 с.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : У 2х т. – Т.1. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Редкол. : В.М.Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. — С. 43-103.
8. Шевченко Т.Г. Твори в п'яти томах. – Том 4. Повісті / Т. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1978. – С. 5-133.

REFERENCES

1. Gonchar O. Iz stat'ki «Bat'ko Taras – ditjam Ukrayini» / Oles' Gonchar // Shevchenko T.G. Bukvar pivdenorus'kij 1861 roku: Dlja mol. ta sered. shk. viku / Uporjad. M.M. Illjasha; Vstup. slovo O.T. Gonchara ; Pisljamova V.M. Jacjuka. – K. : Veselka, 1991. – P. 3-6.
2. Derzhavna nacional'na programa «Osvita («Ukrayina 21 - stolittja») [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.
3. Martinjuk I.V. Nacional'ne vihovannja: Teorija i metodologija: Metod. Posibnik / I. Martinjuk. – K. : ISDO, 1995. – 160 p.

4. Mihajlin I.L. Istorija ukrayins'koyi zhurnalistiki XIX stolittja : Pidruchnik / I. Mihajlin. – K. : Centr navchal'noyi literaturi, 2003. – 720 p.
5. Omeljanenko V.L. Teorija i metodika viovannja : Navch. posib. / V.L. Omeljanenko, A.I. Kuz'mins'kij – K. : Znannja, 2008. – 415 p.
6. Ukrayins'ka pedagogika v personalijah: navch. posibnik : U 2 kn. – Kn. 1: / [Za red. O.V. Suhomlins'koyi]. – K. : Libid', 2005. – 624 p.
7. Ushins'kij K.D. Vibrani pedagogichni tvori : U 2h t. – T.1. Pro narodnist' u gromads'komu viovanni / K. D. Ushins'kij. Redkol. : V.M.Stoletov (golova) ta in. – K. : Rad. shkola, 1983. — P. 43-103.
8. Shevchenko T.G. Tvori v p'jati tomah. – Tom 4. Povisti / T. G. Shevchenko. – K. : Dnipro, 1978. – P. 5-133.

УДК 378.011.3-051

COMPETENCE SUBJECT MATTER SIMULATION AS SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PROBLEM

Lichman L. Yu., PhD, Education Sciences, Associate Professor

Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Dorogozhitska str., 9, Kyiv, Ukraine

foreignlanguages@ukr.net

The paper deals with the principles and vectors of designing competence models in the current education, i.e. defining the concept, analyzing the content of the term appropriate usage, specifying the kinds and versions of its manifestation, studying the communicative activities. Designing competence models at the different stages of competence-based approach in education is specified.

An analysis of existing methods of modelling competence approach and content of competencies suggests identifying the following areas of the process - defining the concept, analysis context where the term is used, a description of the types and variations of manifestation, observation of the communicative work. However, it seems to be clear that the construction of complex models to satisfy all the criteria simultaneously, or at least a few of these, is the task which needs further investigation.

The current educational paradigm focuses on the personality, feelings, emotions, interests and abilities. To change the cultural and professional priorities of the intended specialists is the leading purpose of vocational training.

Key words: education, competence, competency, models

МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК НАУКОВО - ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Лічман Л.Ю.

*Національна медична академія післядипломної освіти ім. П.Л. Шупіка, вул. Дорогожицька, 9,
м.Київ, Україна*

foreignlanguages@ukr.net

У статті аналізуються принципи та напрями побудови моделей компетентності в сучасній педагогіці – дефініювання поняття, аналіз контекстів уживання відповідного терміну, опис видів та варіантів вияву, спостереження за комунікативною діяльністю. Розглядається специфіка побудови моделей компетентності на різних етапах розвитку компетентнісного підходу в освіті.

Ключові слова: освіта, компетентність, компетенція, моделі.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ КАК НАУЧНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Личман Л.Ю.

Национальная медицинская академия последипломного образования им. П.Л. Шупика, ул. Дорогожицкая, 9, г. Киев, Украина

foreignlanguages@ukr.net

В статье анализируются принципы и направления построения моделей компетентности в современной педагогике - дефинирование понятия, анализ контекстов употребления соответствующего термина, описание видов и вариантов проявления, наблюдение за коммуникативной деятельностью. Рассматривается специфика построения моделей компетентности на разных этапах развития компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: образование, компетентность, компетенция, модели.

Background. The strategy of the Ukrainian educational system development defines the necessity of its adaptation to the democratic and market reforms in the society, information technology and globalization, as the society becomes part of the European and world educational and informational community.

Making a new educational paradigm in the Ukrainian education is conditioned by the profound social and economic alterations, and the intensive development of the modern theoretical and methodological approaches to training the intended specialists, the use of educational innovations, introduction of the qualitatively new, effective teaching models aimed at developing broad general cultural and professional competencies of the specialist.

The current educational paradigm focuses on the personality, feelings, emotions, interests and abilities. To change the cultural and professional priorities of the intended specialists is the leading purpose of vocational training.

Nowadays teaching, educational and social psychology, social pedagogics, pedagogical management and sociology of education are involved in the search for effective ways to develop professional competencies.

Publications review. A variety of research areas addressing the competence -based approach and phenomenon of competence as a certain centre of careful attention to training intended specialists are offered in the works of the Ukrainian scientists as follows: S. Vitvytska, O. Dubaseniuk, O. Lokshyna, O. Ovcharuk, O. Pometun, O. Savchenko, etc.

L. Honcharenko, A. Sushchenko, L. Uzunova, O. Shevniuk etc. deal with the actual problems of multicultural and culturological education, multicultural training; H. Balla , V. Bibler , V. Kalinin etc. focus on the dialogue of cultures in education.

M. Rozov considers the concept of "competence" promising associating the concept with new discoveries assimilation in its structure and the developments relating to human knowledge and practice, as well as he sets the education requirements for each type, profile, levels of competencies. In particular, he thinks the common cultural competence to have three aspects i.e. semantic (adequate interpretation of the situation in the cultural context, i.e. the cultural patterns of understanding, attitudes, evaluations of something); problematic and practical (adequate recognition of the situation, adequate formulation and effective implementation of the objectives, tasks, rules in certain circumstances); communicative (adequate communication in the situations of cultural context, taking into account the relevant cultural patterns of communication and interaction). [5].

Objectives. To determine principles and lines for constructing the models of competence in the present pedagogics.

Description of the content. Modelling is to research the object by using an artificial auxiliary system, which objectively correlates with the object; the system is able to replace it, and gives the information about the modelled object. Thus, there is constructed a model between a researcher and the object of cognition. The real purpose of the model is to be the object of activity; the object helps to get new information about the original.

The model heuristically marks all the general characteristics of the target of research. If graphic imaging shows only the external of the object, modelling serves as method for the integral representation of individual and universal, sensory and logic, external and internal.

Modelling the content of the competence-based approach is a historically changeable cognitive process.

I. Zymniaia [3, pp. 43-42] points out three stages of the competence-based approach development in education.

The first stage (1960-1970) is characterized by the involvement of the category of "competence" into the scholarly apparatus of the humanitarian studies, creating the preconditions for making distinction between "competency" and "competence". The difference between the concepts of "competency" and "competence" provides such interpretation of the latter, which is based on the knowledge and it identifies the intellectually and personally conditioned experience of social and professional human life. Competency modelling is based on the procedural approach within the framework of transformational grammar and language teaching theory. In particular, N. Chomsky (1965) carried out a fundamental distinction between competency (the speaker's language knowledge) and use language (the real use of language in the actual situations). It is precisely "use", according to N. Chomsky, that is an actual manifestation of competency as "hidden", potential. The "use" is associated with thinking, the reaction to the use of language, skills, etc., that is associated with the speaker, the experience of the individual. Competency modelling is realized only on the basis of analysing the grammatical properties of language- speech. According to N. Chomsky, "knowledge of a language involves the implicit ability to understand indefinitely many sentences. Hence, a generative grammar must be a system of rules that can iterate to generate an indefinitely large number of structures. This system of rules can be analyzed into the three major components of a generative grammar: the syntactic, phonological, and semantic components. <... > the syntactic component of a grammar must specify, for each sentence, a deep structure that determines its semantic interpretation and surface structure that determines its phonetic interpretation. The first of these is interpreted by the semantic component; the second, by the phonological component" [9, p. 15-16]. Besides, there began studying the various types of linguistic competence at the stage, and it was proposed the concept of "communicative competence" (D. Hymes [12]). R. White in his work "Motivation reconsidered: The concept of competence" (1959) meaningfully supplements the category of competence with personal components, including motivation [14].

The second stage (1970-1990) showed that categories "competency" and "competence" were actively used in the theory and practice of teaching language (including non-native), as well as analysing the professionalism of administration, management, by training effective communication; there was worked up the concept of "social competency / competence". At this particular time there appeared the concept of "competence-based education - CBE" (competency education).

The work of J. Raven "Competence in Modern Society" (1984) focuses on a detailed explanation of competence through defining its structural model: respectively, competence consists of numerous components; many of them are relatively independent on one another, so some components cover rather the cognitive sphere, and the others relate to the emotional one; and one component can be substituted for another as the components of effective behaviour "[4, p. 253]. However, according to J. Raven, "the types of competence" are "reasoned skills" [4, p.258]. L. Petrovska focuses on communicative competence and offers specific forms of training to develop this "ability" in the personality in her book "Competence in communication".

The third phase of studying competence as a scientific category of the theory and practice of education, which dates back to the 90s of the twentieth century, is characterized by the works, in which professional competence became the subject of a special comprehensive examination in the general context of psychology of labour. Social competencies were defined and studied in the same period. Moreover, the concept of "competence" was interpreted both as a synonym for professionalism, and one of its components. The broad representation of such categories as "attitude", "ability" in different types of competence and use of such psychological qualities such as "responsibility", "confidence" is noteworthy. Furthermore, there could be found from 3 to 37

separate categories of competencies specified as the end results of training - competences vary for different types of activity. At this stage the UNESCO's documents outlined a range of competencies to be the expected targets of education. The symposium in Bern according to the program of the European Council (27-30 March 1996) raised the question of defining key competencies to be acquired by all the learners for successful work and further training as a matter of vital importance in attempt to reform education. Being included in a number of concepts such as skills, competence, ability and mastery, the precise definition of competency was admitted to be still absent. However, all researchers agree that the concept of "competence" is closer to the conceptual field of "know how" than "know that" which means, in fact, that competence (use, application) is the competency put into action [11]. Earlier the European Council identified five core competencies "to be acquired by young Europeans":

- political and social competencies such as the ability to take responsibility, participate in group decision making, resolve conflicts in a nonviolent way, to participate in the maintenance and improvement of democratic institutions;
- competencies related to life in a multicultural society;
- competencies relating to the mastery of oral and written communication, which are particularly important for work and social life;
- competencies associated with an increased use of information technologies in the society;
- ability to learn throughout life as the basis of lifelong learning in the context of both personal professional and social life [1, p. 63].

It seems to be clear that key competencies include the broadest and most common definition of adequate manifestation of social life in the modern world. Moreover, along with "competence", the concept of "basic skill" is used, sometimes even as a synonym for the former. The basic skills content can be interpreted as competence. They are quite large and established as an addition to specific professional skills. These key competences include, among other things, the ability to work effectively in a team, planning, problem solving, creativity, leadership, entrepreneurial behaviour, organizational vision and communication skills.

The basic skills include, among others: "essential skills" (literacy, numeracy), "life skills" (self-management, relationships with others), "key skills" (communication, problem solving), "social and civic skills" (social activity, values), "skills necessary to be employed", (information processing), "entrepreneurial skills" (research of business opportunities, "managerial skills" (consulting, analytical thinking), "broad skills" (e.g. analysis, planning and control) [7]. However, competences correlate not only with basic skills, but with key qualifications. Basic skills are seen as personal and interpersonal qualities, abilities, skills and knowledge introduced in different forms and different situations of work and social life. It is also noteworthy that at the beginning of this century the concept of "educational competency" as the "the student's readiness" to use acquired knowledge, learning skills and abilities as well as life activities to solve practical and theoretical problems" [6, p.110], the student's willingness to use the knowledge, skills and abilities and ways of working, was introduced then widely used in the academic community [1]. But any professional competency appears also to describe a certain range of activities (not only practical) and a certain range of objects (subjects) for which it is set. Therefore, competency is also a separate, predefined social demand (norm) for the result of training.

In these circumstances, and because of the development of the cognitive paradigm in linguistics, a model of linguistic competency was changed too.

The essence of the cognitive model of language competency is thought to be in both purposeful and creative interaction of speakers to each other by means of linguistic signs which reflect the world and are arranged into sentences [10, p. 479].

"Any cognitive model of students' language competency" is an abstract reflection of psycholinguistic mechanism of thoughts translation into sentences and vice versa, according to the accepted order of linguistic signs. This model demonstrates some processes hidden from a direct observation. We emphasize that according to the cognitive model, transfer of the same thoughts in sentences and vice versa can be done in different ways, a mutual understanding of the meaning of

sentences being reached in most cases. The cognitive model of grammatical competency rejects formalism and rigidity of a linguistic code of a sentence, emphasizing productive adaptability of participants in communication to each other [13].

S. Zhabotynska also offers to differentiate between cognitive and conceptual models, which are sometimes used in cognitive sciences as interchangeable. Any conceptual model should be seen as the information feedback with no cognitive operations applied to it, whereas a cognitive model seems to be some information feedback obtained on the basis of cognitive operations which contribute to the creation of multiple cognitive models based on one conceptual model [2, p. 180].

Conclusions and perspectives. An analysis of existing methods of modelling competence approach and content of competencies suggests identifying the following areas of the process - defining the concept, analysis context where the term is used, a description of the types and variations of manifestation, observation of the communicative work. However, it seems to be clear that the construction of complex models to satisfy all the criteria simultaneously, or at least a few of these, is the task which needs further investigation.

REFERENCES

1. Gur'e L.I. Modelirovanie sistemy pedagogicheskikh kompetencij nauchno-pedagogicheskikh kadrov vysshej professional'noj shkoly : monografija / L.I. Gur'e – Kazan': RIC «Shkola», 2009. – 160 p.
2. Zhabotinskaja S. A. Kognitivnoe kartirovanie kak lingvosemioticheskij faktor / S.A. Zhabotinskaja // Funkcional'naja lingvistika : sb. nauchn. Rabot / Krymskij respublikanskij institut poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija; nauch. red. A.N. Rudjakov. – № 3. – Simferopol', 2012. – P. 179-182.
3. Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija / I.A.Zimnjaja // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2003. - №5. – P. 43-42.
4. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve / Dzh. Raven. – M. : Kogito-Centr, 2002. – 396 p.
5. Rozov N. Cennosti gumanitarnogo obrazovanija / N.S. Rozov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 1996. – №1. – P. 85-89.
6. Hutorskoj A.V. Didakticheskaja jevrstika. Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija / A.V.Hutorskoj. – M. : Izdat-vo MGU, 2003. – 416 p.
7. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty / A.V. Hutorskoj : Doklad na otdelenii filosofii obrazovanija i teorii pedagogiki RAO 23 aprelja 2002. Centr «Jeidos» www.eidos.ru/news/compet/htm.
8. Shadrikov V.D. Filosofija obrazovanija i obrazovatel'nye politiki / V.D.Shadrikov. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Logos, 1993. – 281 p.
9. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. / Noam Chomsky. – Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. – 251 p.
10. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – N.J. Lawrence Erlbaum Associates. 2006. – XXVI, 830 p.
11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
12. Hymes D.H. On Communicative Competence / D.H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings/ J.B. Pride and J. Holmes (eds). – Harmondsworth: Penguin, 1972. — pp. 269-293
13. Turnbull W. Language in Action. Psychological Models of Conversation. – East Sussex. Psychology Press. 2003. – XI, 310 p.
14. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / Robert W. White // Psychological Review. – 1959, Sep. – Vol. 66 (5). – P. 297-333.

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 371.315:159.922:821

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ

Бем Н.В., к. іст. н., доцент

Національний авіаційний університет, просп. Космонавта Комарова, 1, м. Київ, Україна

У статті розкриваються конкретні засоби періодичних видань, спрямовані на розвиток української національно-патріотичної ідеї, виховання патріотичних почуттів у молоді. Зазначено, що основою консолідації нації є національні цінності українців, піднесення науки і культури, моральні цінності громадськості. Висвітлення національно-культурного життя українців є одним з важливих завдань засобів масової інформації, саме тих видань, яким не байдужа доля прийдешніх поколінь українців.

Ключові слова: національне виховання, національна ідея, національно-культурне життя українців, інноваційні проекти.

НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

Бэм Н.В.

Национальный авиационный университет, просп. Космонавта Комарова, 1, г. Киев, Украина

В статье раскрываются конкретные приёмы периодических изданий, направленные на развитие украинской национально-патриотической идеи, воспитание патриотических чувств у молодежи. Указано, что основой консолидации нации являются национальные ценности украинцев, возвышение науки и культуры, моральные ценности общественности. Освещение национально-культурной жизни украинцев является одной из важных задач средств массовой информации, именно тех изданий, которым не безразлична судьба грядущих поколений украинцев.

Ключевые слова: национальное воспитание, национальная идея, национально-культурная жизнь украинцев, инновационные проекты.

NATIONAL PATRIOTIC EDUCATION BY FACILITIES OF UKRAINIAN PERIODICALS

Bem N.V.

National Aviation University, pr. Kosmonavta Komarova 1, Kiev, Ukraine

The article deals with methods of the press aimed at the development of the Ukrainian national-patriotic idea and the upbringing of patriotic feelings among the youth.

Revival of the Ukrainian nation is feasible only with state facilitating, which must direct into education of national idea o youth. Nowadays some part of Ukrainian society have understood that the education of national idea is important condition of respect the state and the nation to itself. National-patriotic education of youth is possible only with innovational mass media supporting. National Ukrainian values are the basis of nation consolidation. That is why important task of mass media is covering national-cultural life of Ukrainians. The official Ukrainian holidays are celebrated during the year, but does it inculcates the pride in their motherland for youth. The author attempts to show influence of articles in such newspapers as “Den”, “Vishgorod”, “Tribyna prachi”, “Visnyk Kagarlychiny”, “Makarivsky visti” and others on development of Ukrainian national idea nowadays. For example, during 15 years the “Day” journal holds every year international photo contest, which have united different generations. This contest demonstrates stories of success of our compatriots and those fill life with meaning by showing good bright life moments, that is actual for society in hard times. Another unique project of “Day” newspaper is book series “Armor piercing journalism”, which presents memoirs, pamphlets, thoughts and guidance’s of great Ukrainians. Another one project called “Blasting literature” combine little-known articles of such authors like Andrey Saharov, Ivan Ogienko, Stepan Bandera, Andrey Sheptickiy, Yuriy Shevelev, Valeriy Marchenko and other famous Ukrainian and worldwide personalities.

Key words: national education, national idea, national and cultural life of the Ukrainians, innovation projects.

Відродження української нації неможливе без зусиль держави, спрямованих на виховання громадянської свідомості молодого покоління, формування з нього ядра української інтелігенції, без уважного ставлення старшого покоління до студентської молоді. Ще 25 червня 2009 р. на засіданні колегії Міністерства освіти і науки України було прийнято рішення про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді, у якій наголошувалося на необхідності розроблення практичних заходів, котрі б сприяли реалізації цієї Концепції. Значна частина українського суспільства сьогодні з розумінням ставиться до національного виховання як до першооснови поваги держави до самої себе.

У Концепції вказано: «Відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді, котра формуватиме ядро української інтелігенції на основі національної ідеї. Національна ідея об'єднує й консолідує суспільство, сприяє виробленню активної життєвої позиції молодій людині, становленню її як особистості. Національний характер виховання полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності й свободи» [1].

Національно-патріотичне виховання молоді неможливе без інноваційної участі в цьому процесі засобів масової інформації, зокрема періодичних видань. Висвітленню питань національного виховання в засобах масової інформації приділяли увагу українські науковці В. Гнатюк, М. Стельмахович, Ю. Завалевський. Помітний внесок у розробку цієї проблеми здійснено Л. Кулішенко в посібнику «Проблеми національного виховання у засобах масової інформації». У книзі проведений цілісний аналіз проблеми національного виховання у вітчизняній педагогічній журналістиці за період з 1991 до 2004 р., визначений зміст національного виховання на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки. На основі характеристики матеріалів за роками виявлено тенденцію щодо актуалізації питання виховання національно свідомої молоді в українському суспільстві; створено інформаційну модель національного виховання; виявлено сучасний ідеал національного виховання [2].

Основою консолідації нації є національні цінності українців, піднесення науки і культури, моральні цінності громадськості. Висвітлення національно-культурного життя українців є одним з важливих завдань засобів масової інформації, саме тих видань, яким не байдужа доля прийдешніх поколінь українців. У державі відзначаються День соборності України, День незалежності. У їх основі покладено принцип політичного самовизначення українського народу. А чи вміємо ми прищепити молоді гордість за свою Батьківщину, виховати своїх дітей справжніми патріотами?

Міркування щодо шляхів реалізації Концепції національного виховання і присвячено нашу статтю. Метою цієї статті є висвітлення конкретних засобів періодичних видань, спрямованих на розвиток української національно-патріотичної ідеї, виховання патріотичних почуттів у молоді. У поле зору потрапили публікації в газеті «День» та громадсько-політичних газетах Київської області «Вишгород», «Трибуна праці», «Вісник Кагарличчини», «Макарівські вісті».

Про кількість періодичних видань в Україні свідчать такі дані: відповідно до Каталогу періодичних видань, у 2014 р. в Україні буде видаватися 1290 назв газет [3]. Наукова бібліотека ім. М. Максимовича одержує 79 назв газет [4]. Переважна частина загальноукраїнських видань, у яких сконцентрований високий журналістський потенціал, потужна виробнича база, не публікують матеріали, які, хоча б опосередковано, впливали на розвиток української національно-патріотичної ідеї. Достойною протиположністю їм є газети «День», «Голос України», районні громадсько-політичні газети.

Так, інноваційним проектом газети «День» є Міжнародний фотоконкурс, який проводиться вже 15 років поспіль. Конкурс світлин перетворився на сучасний засіб патріотичного виховання громадян України всіх поколінь. Про це свідчать і критерії оцінки найкращих

фотографій, яких дотримується журі конкурсу. Так, від партнера XIV Міжнародного фотоконкурсу – Посольства Ізраїлю в Україні – учасник конкурсу А. Нестеренко одержав нагороду за світлину «В яблучко», на якій зображений український хлопчик у вишиванці, що стріляє з лука. Один з напрямків конкурсу – орієнтація на життєстверджуючі цінності, історії успіхів наших співгромадян. На думку А. Нестеренка, газета «День» «організовує унікальний міжнародний фотоконкурс, аналогів якому практично немає» [5]. Він вважає, що сьогодні актуально показувати хороші, світлі моменти, які надихають жити, наповнюють життя змістом і гордістю за нашу Україну. Черговий етап конкурсу проводився і у вересні 2013 р. Роботи приймали на XV Міжнародний фотоконкурс вже у п'яти номінаціях: «Події», «Особистість», «Життя, як воно є», «Український світ» та «Світ очима дітей». При цьому до участі у фотоконкурсі запрошувалися всі охочі: професійні фотографи, фотожурналісти, аматори та діти до 18 років [6].

Ще одним унікальним проектом газети «День», який покликаний сприяти інтелектуальному зростанню молоді, формуванню громадянської позиції, поглибленню історичних знань, надає можливість по-новому осмислити трагічні сторінки історії українського народу, є видання добірної серії книжок «Бронебійна публіцистика», що вміщує важливі мемуари, есе, памфлети, роздуми та повчання видатних українців. Особливо небайдужими виявилися до цих видань викладачі і студенти-гуманітарії. Газета «День» на своїх сторінках розмістила враження і роздуми студентів-журналістів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка про «Бронебійну публіцистику». Так, Ольгу Фотельну вразила праця Михайла Драгоманова «Пропавший час», у якій автор наголошує на потребі створення вільної від «добрих сусідів» держави. Спираючись на історичну минувшину, письменник подає своє бачення цієї потреби. Студентка пише: «Видно, що автор сам не сприймає як польську, так і московську владу, наводячи рядки з поезії Т. Шевченка про «Варшавське сміття» та «грязь Москви». Однак він визнає, що цей переломний момент Україна мала пройти, щоб нарешті зрозуміти, чого вона хоче — волі чи пут» [7]. Книжка В'ячеслава Липинського «Вступне слово для читачів із ворожих таборів» викликала у студентки Оксани Грушанської такі думки: «Критика ж, яку дає автор українській еліті, звинувачуючи її у відсутності належного благородства та в інших вадах, — дійсно блискуча. Що ж стосується ідей, висловлених на початку ХХ століття, то вони, безперечно, лишаються актуальними і зараз. На мою думку, «Вступне слово...» — своєрідний посібник натхнення на українство. Тому що після його прочитання усвідомлюєш відповідальність за майбутнє нації, і з'являється бажання берегти її, берегти та втілювати національні ідеї та просто бути гідною донькою своєї України» [8].

Газета «День» тривалий час впроваджує в життя нові патріотичні проекти. «День» підготував та представляє нове видання в серії «Бібліотека газети «День» Україна Incognita», котре назване нами «Підривна література». Плануються нові цікаві видання: це публіцистика Андрія Сахарова та Івана Огієнка, «несподіваний» Степан Бандера, статті Андрея Шептицького та Юрія Шевельова, Валерія Марченка і Михайла Грушевського, бестселер Ліни Костенко й унікальні спогади про Василя Стуса та взагалі про радянську табірну систему, маловідоме листування та щоденникові записи Тараса Шевченка [7, с.2]. Усі ці видання спрямовані на розвиток національної самосвідомості молоді – патріотичне виховання через класику української літератури дозволяє зробити це в повному обсязі.

Значну увагу розвитку національно-патріотичних почуттів молоді приділяють районні громадсько-політичні газети. Важливою темою, яку піднімають журналісти газети «Вишгород», є становище шкільництва, культурні, літературні, патріотичні заходи, які проводяться у школах міста Вишгород. Це видання справді можна назвати громадським, воно не перетворилося на широку трибуну виступів українських депутатів. Газета висунула гасло «Читай і пиши про своє місто» й намагається об'єднати усіх мешканців міста й району, активно долучаючись до масових заходів і висвітлюючи їх на своїх сторінках.

На сторінках газети «Вишгород» публікуються статті, які безпосередньо присвячені вихованню української молоді. У газеті є рубрики, присвячені широкому обговоренню освітніх проблем району, проблемам навчання українською мовою, розвитку рідного правопису, аналізу навчального процесу. У газеті чимало публікацій, які мають на меті не тільки висвітлити процес здобуття знань українськими дітьми, а й прищепити їм основи національного виховання. Серед таких публікацій замітка від 12 вересня 2013 р. «Урок націоналізму», у якій розповідається про заняття зі старшокласниками Вишгородської гімназії «Інтелект», який провів член спілки письменників Німеччини Віктор Тимченко. Цей захід відбувся під знаком виходу в світ нової книги публіциста «Час націоналізму», у якій йдеться про стратегію виживання в сучасному світі. Розмова з дітьми йшла про особливості нинішньої ситуації у світі та ймовірні напрями виживання націй у глобалізованому світі.

До сфери культурно-освітньої тематики, що висвітлюється на сторінках газети, входять література, мистецтво, релігія. Важливим чинником розвитку національної культури українців є поглиблене вивчення історії. Газета «Вишгород» не обминає своєю увагою цей напрям роботи. Рубрика «Про ці історичні події цікаво знати» заповнюється важливими датами, подіями, замітками про видатних людей. Варто зауважити, що публікації на історичні теми розраховані на широке коло читачів. Дуже часто в них простежуються ідеї збереження національних традицій, гордість за героїчну минувшину українського народу. Так, у газеті від 14 вересня 2013 р. вміщено матеріали, присвячені звільненню міст і сіл України від фашистських загарбників. Естафета Воїнської Слави під гаслом «Пишаємось Великою Перемогою», йдеться у повідомленні, пройде 26 містами України. Стартувала естафета у Харкові, далі Вахту пам'яті приймуть Чернігів, Полтава, Запоріжжя, Дніпропетровськ [8, с.2]. У цьому ж номері читаємо про урочисте відкриття 13 вересня 2013 р. на території Вишгородської пожежної частини пам'ятного знаку пожежникам-ліквідаторам аварії на ЧАЕС – мешканцям району.

Змістовні матеріали на історичні теми публікують на своїх сторінках «Макарівські вісті». Тут можна ознайомитися з дослідженнями макарівського історико-краєзнавчого клубу «Пошук». Серед них матеріали про історію відомих садиб у Макарівському районі, біографії видатних людей, унікальні документи Мотижинського архіву [9, с.4].

Чимало матеріалів, які об'єднують громадян України національною ідеєю, розміщує на своїх сторінках «Трибуна праці» – суспільно-політична газета Іванківського району. Так, наприклад, у жовтні 2013 р. детально висвітлювався творчий марафон для дітей «Майбутнє України будуємо разом». На свято дитячої творчості в Іванкові прибули діти з п'яти районів Київської області, демонструючи свої таланти, любов до рідного краю [10, с.2]. У газеті за 28 жовтня 2013 р. можемо ознайомитися зі статтею «Гурт «Надія» святкує перший ювілей», присвяченій місцевим аматорам сцени села Розважів [11].

Отже, національно-патріотичне виховання, здійснюване через ЗМІ, є важливою складовою відродження української нації. Далеко не всі ЗМІ, які видаються в Україні, приділяють увагу цій темі. Але ті видання, для яких ця тематика не є чужою, спрямовують свої зусилля на формування національно-патріотичних почуттів у молоді, усвідомлюючи, що національно-патріотичне виховання є одним зі стрижнів, на яких ґрунтується незалежність та ідентичність українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс] . – Режим доступу : lnu.edu.ua/general/vicerektor_train/concept_vykh...
2. Кулішенко Л. А. Проблеми національного виховання у засобах масової інформації [Текст] : навч. посіб. / Л. А. Кулішенко. – Суми : СумДУ, 2007. – 173 с.

3. Каталог періодичних видань на 1-ше півріччя 2014 року [Електронний ресурс] . – Режим доступу : www.presa.ua/?mod=mod3&ind=6
4. Перелік періодичних видань України за 2013 рік [Електронний ресурс] . – Режим доступу : www.library.univ.kiev.ua/ukr/subscription/ukr.php3
5. Лубчак В. «День» відкриває світи. У прямому розумінні [Текст] / В. Лубчак // День. – 2013. – 2 липня. – С.12.
6. Загоруйко Н. «Після прочитання цієї праці все змінюється...» [Текст] / Н. Загоруйко // День. – 2013. – 7-8 вересня. – С.6.
7. Івшина Л. Ми маємо бути готові... [Текст] / Л. Івшина // День. – 2013. – 19-20 липня. – С.2.
8. Під прапорами Перемоги // Вишгород. – 2013. – 14 вересня. – С.2.
9. Букет Є. Мотижинський архів – джерело для досліджень історії козацтва [Текст] / Є. Букет // Макарівські вісті – 2012. – 2 листопада. – С.4.
10. Рябокляч Т. У вінку з дитячих талантів [Текст] / Т. Рябокляч // Трибуна праці – 2013. – 26 жовтня. – С.2.
11. Павленко Н. Гурт «Надія» святкує перший ювілей [Текст] / Н. Павленко // Трибуна праці – 2013. – 29 жовтня. – С.2.

REFERENCES

1. Концепція національного виховання студентів молоді [Електронний ресурс] . – Режим доступу : lnu.edu.ua/general/vicerektor_train/concept_vykh...
2. Kulishenko L. A. Problemy nacional'nogo vyhovannja u zasobah masovoi' informacii' [Tekst] : navch. posib. / L. A. Kulishenko. – Sumy : SumDU, 2007. – 173 p.
3. Katalog periodychnyh vydan' na 1-she pivrichchja 2014 roku [Elektronnyj resurs] . – Rezhym dostupu : www.presa.ua/?mod=mod3&ind=6
4. Perelik periodychnyh vydan' Ukraïny za 2013 rik [Elektronnyj resurs] . – Rezhym dostupu : www.library.univ.kiev.ua/ukr/subscription/ukr.php3
5. Lubchak V. «Den'» vidkryvaje svity. U prjamomu rozuminni» [Tekst] / V. Lubchak // Den'. – 2013. – 2 lypnja. – P.12.
6. Zagorujko N. «Pislja prochytannja cijei' praci vse zminjuet'sja...» [Tekst] / N. Zagorujko // Den'. – 2013. – 7-8 veresnja. – P.6.
7. Ivshyna L. My majemo buty gotovi... [Tekst] / L. Ivshyna // Den'. – 2013. – 19-20 lypnja. – P.2.
8. Pid praporamy Peremogy // Vyshgorod. – 2013. – 14 veresnja. – P.2.
9. Buket Je. Motyzhyns'kyj arhiv – dzherelo dlja doslidzhen' istorii' kozactva [Tekst] / Je. Buket // Makarivs'ki visti – 2012. – 2 lystopada. – P.4.
10. Rjabokljach T. U vinku z dytjachyh talantiv [Tekst] / T. Rjabokljach // Trybuna praci – 2013. – 26 zhovtnja. – P.2.
11. Pavlenko N. Gurt «Nadija» svjatkuje pershyj juvilej [Tekst] / N. Pavlenko // Trybuna praci – 2013. – 29 zhovtnja. – P.2.

УДК 373.31:796.012.656-053.5

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гончаренко Ю.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

julana09@rambler.ru

У статті на основі аналізу педагогічної та мистецтвознавчої літератури розкривається зміст та визначаються методи хореографічної діяльності, спрямовані на формування креативної сфери учнів початкових класів на уроках хореографії в середніх загальноосвітніх закладах.

Креативність виховного процесу, формування естетично-культурних цінностей учнів початкових класів забезпечить впровадження і хореографічну діяльність школярів елементів народно-сценічного танцю. Вбачаємо доцільним розширити зміст навчального матеріалу з хореографії дітей молодшого шкільного віку елементами народних танців, що характеризуються єдиною лексичною основою.

Ключові слова: естетичне виховання, креативна сфера, учні початкових класів, хореографічна діяльність.

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ СФЕРЫ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гончаренко Ю.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

julana09@rambler.ru

В статье на основе анализа педагогической и искусствоведческой литературы раскрывается содержание и определяются методы хореографической деятельности направленные на формирование креативной сферы учеников начальных классов на уроках хореографии в средних общеобразовательных учреждениях.

Креативность воспитательного процесса, формирования эстетически-культурных ценностей учащихся начальных классов обеспечит внедрение в хореографическую деятельность школьников элементов народно-сценического танца. Видим целесообразным расширить содержание учебного материала по хореографии детей младшего школьного возраста элементами народных танцев, характеризующиеся единой лексической основой.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, креативная сфера, ученики начальных классов, хореографическая деятельность.

FORMATION CREATIVESPHERE OF THE PUPILS OF INITIAL CLASSES IN THE PROCESS OF CHOREOGRAPHIC ACTIVITY

Goncharenko J.V.

Zaporozhian national university, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

julana09@rambler.ru

In the article based on analysis of educational and art literature discloses the content and methods of choreographic activities aimed at the development of creative scope of pupils of initial classes on lessons in dance schools.

Creativity training process, the formation of aesthetic and cultural values of primary school pupils will ensure implementation of choreographic activity students scenic elements of folk dance. Finds appropriate to expand the content of teaching material choreography primary school children elements of folk dances characterized by a single lexical base.

The author believe that the creative industry efektyvneformuvannya primary school pupils will be successful if the content of choreographed dance activities fill methods work: the lexical content of the language of classical, folk, modern, rhythmic dances, their expressive performance, imaginative reincarnation; incentive motivational activities and takozhdydaktychnoyi game. Also the development of the creative sphere of the child will be successful if implemented in content choreographic activity specific exercises - associative and imaginary objects at runtime which will develop imagination, attention and imagination of students, that stimulated their creative work.

Key words: aesthetic education, creative scope, pupils of initial classes, choreographic activity.

В епоху постіндустріального суспільства найбільш важливим надбанням і цінністю є людина, її особистість, потреби, життєві орієнтири, високий рівень прояву духовності та естетичної культури. Усе це лежить в основі гуманістичної моделі освіти та виховання дитини, яка спрямована на формування та розвиток духовно-збагаченої особистості. У цьому контексті особливого значення набувають уроки мистецтвознавчого циклу, зокрема хореографії. У процесі хореографічної діяльності в учнів початкової школи відбувається розвиток художніх і творчих здібностей, умінь, почуттів, суджень, смаків, виховується здатність сприймати та інтерпретувати твори мистецтва, тобто здійснюється художньо-емоційне, культурно-творчезростання.

Проблему формування творчої сфери учнів початкових класів засобами хореографії та ритміки розглядали вітчизняні та зарубіжні вчені: Н. Георгян, О. Горшкова, Ю. Ушакова, Т. Чурпіта. Однак означені наукові праці спрямовані на вирішення питань, пов'язаних з розвитком творчості дітей, які відвідують хореографічні позашкільні гуртки, студії, колективи та мають спеціальні хореографічні та художні здібності.

Для сучасної загальноосвітньої системи пріоритетне значення мають уроки хореографії в системі середніх загальноосвітніх закладів, у рамках яких здійснюється формування творчої сфери молодших школярів. Саме тому **мета статті** полягає в розкритті змісту та визначенні методів хореографічної діяльності, спрямованих на формування креативної сфери учнів початкових класів на уроках хореографії в середніх загальноосвітніх закладах.

Важливим компонентом естетичного розвитку особистості молодшого школяра вітчизняні вчені (І. Бех, Л. Масол, О. Комаровська та ін.) визначають формування його креативної сфери. Головним у цьому процесі, на їхній погляд, є здатність особистості дитини побачити, створити в душі яскравий образ, який слугуватиме поштовхом до активної творчої дії.

Вчені вважають, що креативність дитини, її здатність до самовираження та самореалізації є необхідними компонентами ефективного естетичного виховання. На їх думку, креативність нерозривно пов'язана з умінням мріяти та фантазувати. У свою чергу, фантазія, мрія, уява виступають імпульсом створення яскравих та виразних художніх образів, які є однією з умов існування сучасної особистості, її найвищим здобутком. У процесі творчості дитина виявляє свої емоції, відчуття, думки. Творчий потенціал особистості, її почуттєва зрілість залежать від емоційної насиченості внутрішнього стану дитини.

Так, у наукових працях І. Бека зазначено, що творчість учнів виступає провідним психологічним механізмом їх естетичного розвитку як особистостей. Цей тип творчості має об'єктивні засади. Перша з них виходить з унікальності життя кожної окремої дитини, її індивідуальності. Друга засада творчості базується на різноманітності життя, що вимагає від особистості школяра активного творчого виявлення [19]. Отже, беручи активну участь у хореографічній діяльності, школярі можуть активізувати власну художню творчість, ефективний розвиток якої впливатиме на естетичне виховання особистості дитини.

Також, на думку науковців (Б. Мануйлова, Н. Миропольської, Л. Масол), креативність передбачає розвинену інтуїцію, ініціативність, завзятість, працездатність, а також вміння застосовувати здобуті знання у будь-якій діяльності. Саме тому формування креативної сфери є необхідною умовою естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності.

Вважаємо, що ефективне формування креативної сфери учнів початкових класів буде успішним, якщо зміст хореографічної діяльності наповнювати методами танцювальної творчості: лексичного наповнення мови класичного, народного, сучасного, ритмічного танців, їх виразного виконання, образного перевтілення; стимулювання мотиваційної дії, а також дидактичної гри. Також розвиток креативної сфери дитини буде успішним, якщо впроваджувати у зміст хореографічної діяльності спеціальні вправи – асоціативні та з уявними предметами, під час виконання яких відбуватиметься розвиток уяви, уваги, фантазії

школярів, тобто стимулюватиметься їх творча діяльність. Розглянемо означені положення більш детально.

Педагоги-хореографи (Л. Бондаренко, М. Боголюбська, К. Василенко, О. Конорова та ін.) вказують на гармонійність форм, рухів, жестів класичного, сучасного та народного танців. На їх думку, засвоєння цих танців сприятиме розвитку в учнів високохудожнього смаку та творчого потенціалу, що виступає фактором творчої активності учнів і формує бажання творити за законами краси. Так, вправи класичного танцю є головною складовою в накопиченні учнями танцювальної лексики і в подальшому виступають запорукою створення ними оригінальної, неповторної, естетично забарвленої танцювальної імпровізації, тобто виступають факторами формування креативної сфери молодших школярів.

Креативність виховного процесу, формування естетично-культурних цінностей учнів початкових класів забезпечить впровадження у хореографічну діяльність школярів елементів народно-сценічного танцю. Вважаємо доцільним розширити зміст навчального матеріалу з хореографії дітей молодшого шкільного віку елементами народних танців, що характеризуються єдиною лексичною основою: приставні кроки (у характері центральної України, білоруського, гуцульського, молдавського танців), полька (у характері чеського, естонського, українського танців), голубець (український, польський, угорський) тощо.

Вважаємо, що значний вплив на естетичний розвиток молодших школярів матимуть вправи ритмічного танцю, засобами яких розвиватиметься їхній творчий потенціал, виховуватиметься культура сприйняття та оцінки музичних творів, формуватимуться внутрішні відчуття метру темпу, ритму та ін. Тож у навчально-виховний процес з хореографічної діяльності учнів початкових класів пропонуємо вводити ритмічні вправи, які б спрямовувалися на реалізацію означених завдань. Корисними для розвитку в дітей молодшого шкільного віку просторово-часових відчуттів є вправи на перешиккування. Виконуючи ці вправи, учні початкової школи накопичуватимуть навички колективної взаємодії і взаємодопомоги, що сприятиме вихованню свідомої дисципліни, яка регулюватиме поведінку всього колективу. Крім того, під час виконання означених вправ молодші школярі навчатимуться колективно створювати горизонтальні танцювальні лінії, перестроюватися у колони, діагоналі, клини та рухатися змійками. Тобто, вивчатимуть малюнок танцю, знання якого необхідні для самостійного створення учнями танцювальної композиції. Також для розвитку ритмічних відчуттів пропонується використовувати імпровізаційні ритмічні рухи під імпровізаційні музичні твори. Це дасть учням змогу навчитися підпорядковувати рухи музичній фразі, темпу, ритму та виконувати їх відповідно до структури музичного супроводження.

На думку педагогів-хореографів (Л. Бондаренко, М. Боголюбської, Б. Мануйлова, Т. Морозовської, Ю. Ушакової та ін.), креативність у хореографічній діяльності повинна бути супутником кожного учня. Це положення є безперечним, адже саме на основі гнучкої уяви, різноманітних мрій та безмежної фантазії, що є першоджерелом для пошуку ідей, створюються нові, неповторні сполучення рухів. Також у процесі активної танцювальної творчості відбувається розвиток таких якостей особистості, як оригінальність мислення, висока самоорганізація, самоконтроль, цілеспрямованість, працездатність та ін. Безумовно розвиток креативної сфери безпосередньо залежить від зацікавленого ставлення дитини до хореографічної діяльності. Впровадження в її структуру методів та форм роботи, що стимулюють мотиваційні дії учнів, буде відігравати головну роль у створенні сприятливих умов для стимулювання їх творчої активності.

Для успішного вирішення означених питань у навчально-виховний процес з хореографії пропонується вводити ігрові методи. На нашу думку, у формуванні креативної сфери молодших школярів у процесі хореографічної діяльності дуже важливе місце посідає метод дидактичної гри.

На доцільність використання ігрового дидактичного методу у навчально-виховному процесі з хореографії в дошкільних закладах та позакласній роботі школи наголошено в наукових і

методичних роботах В. Верховинця, О. Горшкової, О. Мартиненко, А. Шевчук та ін. Педагоги-хореографи пропонували використовувати методи гри для підвищення рівня зацікавленого ставлення до мистецтва хореографії. У межах нашого дослідження важливим є застосування методу дидактичної гри для розвитку креативної сфери особистості дитини та стимулювання її творчої активності. Переконані, застосування ігрового дидактичного методу на уроках хореографії змусить усіх дітей без винятку стати активними учасниками танцювальної діяльності, під час якої вони будуть відчувати себе вільно, комфортно, впевнено. Окрім цього, у молодших школярів підвищиться спостережливість, сконцентрується увага, з'явиться інтерес до навчання хореографічному мистецтву. Використання методу дидактичної гри з метою засвоєння елементарної мови танців дозволить викладачам відмовитися від багаторазового повтору та виснажливого відпрацювання рухів. Дитина, яка отримує знання під час ігрового дидактичного методу, привчиться до активної художньої творчості. Кожна роль, яка створюється у процесі ігрового методу, має свою особливість, рухову мову, свій характер та манеру виконання. Через ігровий дидактичний метод, у якому викладач дає завдання на виконання певних дій, відбуватиметься накопичення навичок танцю. Тому для засвоєння нових елементів танцю пропонується використовувати методи роботи у формі асоціативних завдань та ігрових етюдів. Застосування танцювально-творчих ігор, вправ, композицій допоможе урізноманітнити навчально-виховний процес з хореографії, що сприятиме формуванню креативної сфери учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності.

Отже, формування креативної сфери учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності буде ефективним, якщо впроваджувати в її зміст такі методи роботи: лексичного наповнення класичного, народного, сучасного, ритмічного танців, їх виразного виконання, образного перевтілення; стимулювання мотиваційної дії та дидактичної гри. Означені методи сприяють розвитку в учнів початкових класів гнучкого, швидкого мислення, емоцій та почуттів, а також самостійної, оригінальної, творчої думки. Наступним етапом нашої роботи вважаємо перевірку змісту, форм та методів хореографічної діяльності, під час застосування яких підвищується рівень сформованості творчого потенціалу учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Бех Іван Дмитрович. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Комаровська О. Музика, театр, хореографія у позаурочний час / О. Комаровська // Шкільний світ. – 2005. – № 32. – С. 13–18.
3. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16.
4. Боголюбская М. С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания : учеб.-метод. пособие для клуб. работников / Боголюбская Марианна Сергеевна ; Всесоюз. науч.-метод. центр нар. творчества и культ. просвет. работы. - М. : ВНИЦНТИКПР, 1986. - 92, [1] с. : ил.
5. Бондаренко Л. А. Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях / Людмила Анатольевна Бондаренко. – К. : Муз. Україна, 1985. - 222 с. : ил., нот. ил.
6. Мануйлов Б. Б. Развитие нравственных и эстетических ценностей личности ребенка в процессе хореографического творчества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Борис Борисович Мануйлов; Моск. гос. ун-т культуры и искусств – М., 2001. – 21 с.
7. Морозовська Т. Діалог як механізм танцювальної творчості / Т. Морозовська // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 3. – С. 19–21.

8. Ушакова Ю. В. Педагогические особенности занятий образной хореографией с детьми младшего возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юнона Васильевна Ушакова. – М., 2001. – 153 с. : ил.

REFERENCES

1. Beh I. D. Vihovannja osobistosti : u 2 kn. Kn. 1 : Osobistisno orientovaniy pidhid: teoretiko-tehnologichni zasadi : navch.-metod. vidannja / Beh Ivan Dmitrovich. – K. : Libid', 2003. – 280 p.
2. Komarovs'ka O. Muzika, teatr, horeografija u pozaurochnij chas / O.Komarovs'ka // Shkil'nij svit. – 2005. – № 32. – P. 13–18.
3. Masol L. Koncepcija hudozhn'o-estetichnogo vihovannja uchniv u zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah Ukrayini / L. Masol // Shkil'nij svit. – 2002. – № 9. – P. 1–16.
4. Bogoljubskaja M. S. Muzykal'no-horeograficheskoe iskusstvo v sisteme jesteticheskogo i npravstvennogo vospitanija : ucheb.-metod. posobie dlja klub. rabotnikov / Bogoljubskaja Marianna Sergeevna ; Vsesojuz. nauch.-metod. centr nar. tvorchestva i kul't. prosvet. raboty. – M. : VNMCNTIKPR, 1986. - 92, [1] s. : il.
5. Bondarenko L. A. Metodika horeograficheskoy raboty v shkole i vneshkol'nyh zavedenijah / Ljudmila Anatol'evna Bondarenko. – K. : Muz. Ukrayina, 1985. - 222 p. : il., not.il.
6. Manujlov B. B. Razvitie npravstvennyh i jesteticheskikh cennostej lichnosti rebenka v processe horeograficheskogo tvorchestva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Boris Borisovich Manujlov; Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv – M., 2001. – 21 p.
7. Morozovs'ka T. Dialog jak mehanizm tancjuval'noyi tvorchosti / T. Morozovs'ka // Mistectvo ta osvita. – 2000. – № 3. – P. 19–21.
8. Ushakova Ju. V. Pedagogicheskie osobennosti zanjatij obraznoj horeografiej s det'mi mladshogo vozrasta : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Junona Vasil'evna Ushakova. – M., 2001. – 153 p. : il.

УДК 003.084:101.1[:316.7]

СЛОВО ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Карпова Л. О., професор

*Київський національний університет культури і мистецтв, вул. Михайла Задніпровського,
36, м. Київ, Україна*

lkarпова@voliacable.com

Магеря О. П., доцент

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ,
Україна*

У статті характеризується специфіка впливу усного слова як соціокультурного феномену на формування особистості в умовах духовного відродження українського народу на сучасному етапі. Розкрито значення слова, як культурно-комунікативного феномена. Проаналізовані умови впливу слова на формування особистості та її свідомості, зокрема.

Ключові слова: слово, соціокультурний феномен, вплив, особа, свідомість, соціалізація, культуризація, сугестивність.

СЛОВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Карпова Л. А.

*Киевский национальный университет культуры и искусств, ул. Михаила Заднепровського,
36, г. Киев, Украина*

lkarпова@voliacable.com

Магеря О. П.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, ул Пирогова, 9,
г. Киев, Украина*

В статье характеризуется специфика воздействия устного слова как социокультурного феномена на формирование личности в условиях духовного возрождения украинского народа на современном этапе. Раскрыто значение слова, как культурно-коммуникативного феномена. Проанализированы условия воздействия слова на формирование личности и ее сознания, в частности.

Ключевые слова: слово, социокультурный феномен, влияние, личность, сознание, социализация, культуризация, суггестивность.

WORD AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON

Karpova L. O.

Kyiv National University of Culture and Arts of Ukraine; M. Zadniprovs'kogo str., 36, Kyiv, Ukraine

lkarпова@voliacable.com

Magerya O. P.

National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine

The article characterizes the impact of the specificity of the spoken word as a sociocultural phenomenon on the formation of the individual in the spiritual revival of the Ukrainian people at the present stage.

Parenting by the word - one of the vital issues that require theoretical and practical development. Note the use of the words in live speech as a means of education explains the growing dynamism of modern life. Were varied life situations in which people must work, work and live, which naturally complicates human relationships.

Word or speech is the most important factor in the development of intellectual, cognitive abilities and emotional foundations of man. Man is not only expressing their opinions in the language, but also because she thinks the word, because the word - imminent reality of thought. Word allows a person the most complete and intelligible way to share with others their feelings, thoughts and desires. By using the word man is not only just talking with his inner circle, but through the living word affects the formation of consciousness, spiritual world of others. Through language, the living word of a person acquires knowledge, intellectual and emotional experiences of past generations, learns moral values of others. A very important role in the formation of the word moral culture man, his feelings, emotions and maintain a certain emotional mood.

Key words: word, social and cultural phenomenon, influence, personality, consciousness, socialization, culturization, suggestiveness.

Слово є найважливішим компонентом будь-якої природної людської мови й без нього неможливе найменування предметів, живих істот, соціальних явищ і процесів. Йому притаманні семантичні, фонетичні й граматичні ознаки, необхідні для кожної мови. У слові закріплюються результати пізнавальної діяльності людей, воно є засобом вираження, передачі та формування понять, підносячись до рівня парадигмальності. Остання позначена складною структурністю в діапазоні від системи слів до найзагальніших ідей та методологічних принципів у науці, які визнаються на певному етапі дослідження науковцями й приймаються науковим співтовариством.

За допомогою слова в мові фіксуються символи, норми та звичаї, акумулюються й передаються від покоління до покоління соціокультурна інформація й наукові знання, моделі поведінки тощо. Розмовне й друковане слово є винятково важливими для виховання та самовиховання особи, культивування її сутнісних моральних якостей – совісливості, усвідомлення честі й гідності, обов'язку та відповідальності. Цим зумовлюється актуальність проблеми онтологічного статусу мовних значень в органічній єдності слова і мови, причому значення, за Л. Виготським, є необхідною констатуючою ознакою слова [1, с. 322], і воно

своїм змістом здійснює вагомий вплив на людські думки і почуття, волю та умонастрої особи.

Слово як культурно-комунікативний феномен, в оцінці О. Потебні, є «виявом думки лише настільки, наскільки воно слугує засобом її витворення. Вагомість внутрішньої форми і об'єктивного змісту слова міститься в тому, що їхня єдність перетворює й удосконалює агрегати спостережень, зосереджені у людській душі» [5, с. 169]. Відтак, мова і слово сприяють активізації продуктивності інтелекту та його спроможності користуватися надбаннями культурно-історичного минулого. «Без слова, - справедливо зауважує мислитель, - людина була б дикуном й серед найкращих витворів мистецтва і техніки» [5, с. 197].

Дослідження мовної практики й активного впливу слова на соціалізацію та культуризацію сучасної людини стало об'єктом вивчення експериментальної риторики й загальної семантики в поєднанні зі здобутками психолінгвістики та етнопсихології.

Аналізуючи проблеми самоідентифікації сучасної людини в контексті все зростаючої інфляції слова і разом з тим поширення порожньої риторики, М. Препотенська вказує на необхідність відродження в суспільстві гуманного ставлення до впливу слова. Авторка дослідження застерігає від перетворення риторики на «вербальну зброю», здатну породжувати фанатизм й соціально-небезпечну ідеологію [6].

Важливою є роль слова у формуванні морально-психологічної культури людини й удосконаленні емоційно-почуттєвої сфери її свідомості. У статті Т. Казакової досліджується середньовічна проповідь як спосіб пропаганди християнської моралі Божим словом (проповіддю) у поєднанні з прикладом аскетичного служіння ідеалові Середньовіччя [6]. Моральне слово може спричинити приємні й неприємні почуття, але воно дає духовну і душевну наснагу і стан оптимістичного очікування. Значення слова нерідко змінюється протягом короткого часу залежно від настрою, особистих інтересів, рівня освіченості та інших суб'єктивних чинників людської життєдіяльності.

Значущим у цьому відношенні є феномен сугестивності (від лат. *suggestion* – навіювання, натяк) – впливовість на уяву, емоції й підсвідомість читача нерідко віддалених, образних, ритмічних та звукових асоціацій з літературними творами.

Л. Компанцева, вивчаючи сугестивні впливи вербальних утворень на комунікантів, зазначає, що істотно підвищується ефект при використанні слів з конкретним змістом, який можна собі легко уявити. Дослідниця визначає найбільш впливові сугестивні техніки, пов'язані з конкретністю та образністю ключових текстових слів; емоційним насиченням тексту; використанням риторичних питань; приховуванням джерел; уживанням наказових конструкцій; використанням мовних конструкцій довірливого забарвлення та ін. [3, с. 13-14].

Діяльно-пропагандистську спроможність слова з елементами сугестії здавна використовували оратори, політичні і державні діячі. В історії відомо безліч прикладів того, як вчасно сказане полум'яне слово (з урахуванням обставин, що склалися) кардинально змінювало умонастрої людей й належним чином спрямовувало їх соціальні дії. Сила впливу усного слова залежить від ідейної спрямованості, переконливості й емоційності ораторської мови, майстерності комунікатора, рівня політичної культури аудиторії тощо.

Слово як засіб передачі та отримання інформаційного повідомлення визнається усіма дослідниками, натомість, здатність слова формувати та розвивати раціональну й емоційну сфери свідомості, вибудовувати систему знань, виховувати почуття й ідеали усвідомлює не кожен, хоча спроможність слова впливати на психічний стан людини відома вже давно, відтоді, коли людина навчилася користуватися словом як ефективним засобом навіювання та лікування.

Отже, спостерігається вивчення дослідниками впливу слова у всіх актуальних сферах його використання. Але варто зазначити, що незважаючи на досить активні його студії, вивчення

слова як соціокультурного феномену залишається невичерпним. Тому мета запропонованої статті спрямована саме на розкриття цієї проблеми.

Вплив слова на свідомість слухачів багато в чому залежить і від мистецтва того, хто говорить, від вміння «торкатися серця» і пробуджувати добрі почуття, радість або змусити людину пережити тяжкі думки. Безумовно, з цією особливістю впливу усного виховного слова пов'язаний і розвиток ораторського мистецтва, а, отже, й поява риторики (від грецьк. риторикос – ораторський, красномовний) – науки про красномовство, а згодом і про «красне письменство», тобто про художню прозу. Започаткована в Елладі, вона була поширена у Стародавньому Римі та Новочасній Європі. У барокову добу в українських братських школах риторика стала обов'язковою дисципліною, до якої входила поетика як обов'язковий навчальний предмет відомих «семи вільних мистецтв». Студенти Києво-Могилянської академії спонукалися до написання й виголошення «орацій», викладачі – до розробки їх стилістики. Відтоді усне трибунне слово справляло потужний духовний вплив на українську людину, прищеплювало їй віру у креативність та самоствердження у складному природному та соціокультурному світі. Феномен усного слова в історичній пролонгованості реалізується як своєрідний творчий проект подальшої успішної життєдіяльності.

Мова є потужним засобом формування естетичних та моральних ідеалів й осердям прогресивно-національного. З цією оцінкою асоціюється й судження німецького філософа доби Просвітництва Й.Г. Гердера про те, що природна мова є «будівельним блоком» національної ідентичності: «Чи має нація щось дорожче, ніж мова її батьків? У мові втілені всі надбання її думки, її традиції, й історія, і релігія, все її серце й душа» [4, 38].

Літературна творчість Г. Сковороди на національно-культурному ґрунті в поєднанні з досягненнями світової культури передувала творчості двох визначних репрезентантів української словесності – І. Котляревського та Т. Шевченка. Перший з них справедливо вважається родоначальником літературної української мови, а завдяки подвижницькій діяльності другого, українська словесність набула міжнародного значення.

Мовний код (соціальна пам'ять) має надзвичайно важливе значення для збереження інформації життєдіяльності людської спільноти та поєднання з культурно-генетичним кодом (генною пам'яттю). Тому мову справедливо вважають генетичним кодом етносу, нації, що через традиції завжди буде пов'язувати минуле із сучасним, прогнозувати і забезпечувати буттєвість нації на майбутнє. Історія засвідчує численні приклади того, як із забуттям національної мови зникає і етнос.

Українські землі протягом століть були підвладними сильнішим сусідам, і лише вірність своїй мові і традиціям дозволила їх населенню залишитися єдиним народом. Проте українці були супротивниками створення ізольованої спільноти й охоче переймали з сусідніх культур усе нове і цінне, влітаючи набуті ними уміння і знання в побудову власної культури та науки.

Лексичний паралелізм стає характерним явищем і у мовній практиці української діаспори з часу її оформлення в Новому Світі. Спостерігається поява великої кількості англійських запозичень, які відображають реалії американського способу життя. Проте з перших років еміграції українці США та Канади налагоджують своє громадське й культурне життя. Місця компактного проживання українців позначаються українськими назвами, зберігаються національні традиції. З метою задоволення духовних потреб українців діаспори створюються навчальні групи, драматичні гуртки, відділення товариства «Просвіта» тощо. З другої половини ХХ ст. україністика фахово викладається в університетах Нового Світу. Зокрема у м. Едмонтоні з 1976 р. функціонує Канадський інститут українських студій (КІУС), фахівці якого займаються переважно виданням книжок з українознавства й дослідженням української літератури у світовому контексті.

Комунікативна сфера справляє потужний тиск на носіїв української мови, особливо на тих, які намагаються бути послідовними у своїй мовній лояльності. Виникають ситуації, коли

слабке володіння англійською мовою викликає не лише дискомфорт, а й загрозу для власної безпеки.

Віддаляючись від першого, власне емігрантського, покоління, мова зі сфери безпосередніх функціональних реалій все більше переходить у сферу символів і цінностей. Якщо для покоління батьків вона була органічним життєвим середовищем і водночас живою традицією, то для наступних поколінь вона все більше набуває символічного забарвлення, своєрідного спомину минулого дитинства. До того ж, мовна політика сім'ї нерідко стає болісною конфліктною зоною. Оскільки еміграційна політика США та інших держав західного світу не сприяє збільшенню міграційних потоків і значному поповненню української діаспори найближчим часом, то, об'єктивно дивлячись у майбутнє розвитку української мови в діаспорах, не слід очікувати оптимістичних прогнозів її поширення поза Україною.

Опитування, проведені зарубіжними дослідниками в українських діаспорах, показали тенденцію обмеження вживання української мови в майбутньому до організованого ядра найактивніших українців. У вищезазначених умовах наполегливе дотримання батьків активного використання української мови розглядається вченими як вияв своєрідного патріотизму, навіть героїзму жертовно-месіанського забарвлення [7].

Слово і мовлення є найважливішим фактором розвитку інтелектуальних, пізнавальних здібностей і емоційних засад людини. Людина не тільки виражає свої думки у мові, а й через слово вона думає, тому що слово – безпосередня дійсність думки. Слово дає можливість людині найбільш довершеним і дохідливим чином поділитися з іншими людьми своїми почуттями, думками і бажаннями. За допомогою слова людина не тільки просто спілкується зі своїм найближчим оточенням, а через живе слово впливає на формування свідомості, духовного світу інших людей. Завдяки мові, живому слову людина набуває знань, інтелектуального та емоційного досвіду минулих поколінь, засвоює духовні цінності інших людей. Дуже важлива роль слова у формуванні моральної культури людини, її почуттів, емоцій, у підтриманні певного душевного настрою.

В індивіді міститься можливість, потенція його певної буттєвої ролі в суспільстві. Людині важко побачити це в собі, фактично відкрити, емпірично розгорнути, перетворити в реальність «я», перевести у дійсність конкретних життєвідносин, наповнити смыслом вчинків і життєвих дій. Прагнучи до повноцінного життя, особа має здійснити таку важку працю самовизначення «сама в собі». Але знання шляхів і спонукальні сили до самовизначення вона отримує від інших людей, від суспільства. Допомога інших у набутті людиною висхідного «я» може бути визначена як виховання особистості.

Виховання словом – одна з життєво важливих проблем, яка потребує теоретичної та практичної розробки. Увага до використання слова, живої мови як засобу виховання пояснюється із зростаючим динамізмом сучасного життя. Різноманітнішими стали життєві ситуації, у яких людина має працювати, діяти і жити, що, природно, ускладнює і людські взаємовідносини.

Справляючи духовний вплив на людину, живе слово має велику силу переконання, воно може зробити чіткими примарні уявлення слухачів, дати певне спрямування їх волі, довести до необхідного накалу їх пристрасть і мобілізувати на здійснення героїчних вчинків. Завдяки йому життєвим ефектом виховання стає віра людини у свою здійсненність у світі, прагнення до повноти свого буття, завершеність у створеному, зробленому, досягнутому.

Поведінка людини у кожній із ситуацій залежить від когнітивних можливостей людини, засвоєння нею людського емоційного й раціонального досвіду, пов'язаного із впливом слова на людську свідомість, розвиток мовлення. Словесна передача досвіду, обмін інформацією може бути тільки у спілкуванні між людьми, і слово тут виконує комунікативну функцію.

Процес усного мовного спілкування - це функціональний вираз тенденції до організації. Ця тенденція закладена в самій природі соціальної практики. Щоб активно і адекватно діяти, люди мають цілеспрямовано впливати одне на одного; вплив – ось що зв'язує воєдино дві

визначальні умови участі в житті суспільства. Під впливом звичайно розуміють те, що здатне змінити ситуацію і поведінку індивіда або групи.

Вплив усного слова – це діяння слова, яке розвивається, приймається і перетворюється особистістю в сутнісні риси і засоби існування “я”. Діяння (впливи) такого роду виступають подіями повної самовіддачі інших людей тому, хто володіє таким впливовим словом. Духовність впливів зумовлена формами, у яких передаються і приймаються логічно побудовані знання, і нтуїтивно знайдені ідеї – символи, метафоричні образи, узагальнена “техніка” дієвості, вищі почуття. Будь-яка людська душа має свій складний пізнавальний, практичний, моральний, естетичний зміст.

Прийняті духовні впливи мають стати виразом і поясненням того, що передчувалося особою в собі, а тепер отримало імпульс до життєвого виявлення. Постійні впливи усного слова мають пролонгуючу спрямованість, існують як творчі індивідуальні проекти майбутніх дій людини, які повністю захоплюють її. Духовні впливи пробуджують, змінюють і розвивають життєві стосунки особистості.

Щоб вплив відбувся, необхідна система логічних та онтопсихологічних умов. Це – зрілі особистісні якості того, хто володіє словом; розвиваючі якості, динаміка і ситуація самого впливу; сприятливі внутрішні умови прийняття. Посідаючи особливе місце серед чинників формування свідомості і поведінки, усне слово дає можливість при прямому контакті впливати на всіх і на кожного окремо, роз’яснювати, коментувати і уточнювати інформацію, користуючись цим, формувати в певному напрямку свідомість людини, виховувати її.

Особливість виховуючого впливу усного слова міститься у постійному взаємозв’язку, взаємному проникненні свідомостей комунікатора і слухача, у спонуканні творчою думкою, змістом інформації до наступних пошуків, у формуванні словом самосвідомості і світобачення об’єкту слова тощо.

В Україні спостерігається поступове забезпечення українською мовою тих сфер мовного спілкування, які донедавна були повністю російськомовними. Ці зміни засвідчили формування в суспільній свідомості якісно нової мовної парадигми, зорієнтованої на державну українську мову. Це позитивні зміни у свідомості українського народу. Адже добре відомо, що обмеження сфери використання національної мови призводить до втрати інтелектуальних потенцій нації.

Усвідомлюючи себе членом мовної спільноти, людина усвідомлює й деякі свої власні риси, певні властивості характеру, притаманні саме відповідній групі, до якої вона належить. Це можуть бути: спільні риси способу буття, поведінкові стереотипи, традиції та звичаї, релігійні вірування, світоглядна спільність у сприйнятті минулої історії, ареали проживання тощо.

Отже, слово - це ключовий компонент культури, яка сама по собі є результатом історичного розвитку соціуму. Воно у своєму змісті і формі містить усі контексти культури, будучи знаковою моделлю явищ людського світу, тому і є соціокультурним феноменом. В умовах духовного відродження українського народу на сучасному етапі слово засвідчує потужну силу свого впливу на свідомість української людини, визначаючи стиль її поведінки та національну ідентичність. Перспективним дослідницьким напрямом може бути вивчення зв’язку слова і ментальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь : психологические исследования / Л.С. Выготский ; ред. Г.Н. Шелогурова ; Худож. И.Е. Смирновой. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Казакова Т.В. Специфіка журналістикознавчого вивчення середньовічної проповіді: постановка проблеми / Т.В. Казакова // Електронний ресурс : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1538>
3. Компанцева Л. Ф. Принципи сугестивної лінгвістики в інтернетній комунікації / Л.Ф. Компанцева // Філологічні науки. – 2013. – Книга 3. – С. 13-20.

4. Націоналізм : Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. - К. : Юніверс, 2000. - 872с.
5. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня // Слово и миф. – М. : Наука, 1989. – С.1-200.
6. Препотенська М.П. Екзистенційні виміри риторики : Автореф. дис... канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 – Філософська антропологія, філософія культури / М.П. Препотенська ; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. — К., 2006. — 20 с.
7. Nahirny V., Fishman J. American Immigrant Groups: Ethnic Identification and the Problem of Generations // Theories of Ethnicity: A Classical Reader/ Ed. By Werner Sollors. – New York: New York University Press, 1996. - P. 266 – 281.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' : psihologicheskie issledovanija / L.S. Vygotskij ; red. G.N. Shelogurova ; Hudozh. I.E. Smirnoj. – М. : Labirint, 1996. – 416 p.
2. Kazakova T.V. Specifika zhurnalistikoznavchogo vivchennja seredn'ovichnoyi propovidi: postanovka problemi / T.V. Kazakova // Elektronnij resurs : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1538>
3. Kompanceva L. F. Principi sugestivnoyi lingvistiki v internetnij komunikaciji / L.F. Kompanceva // Filologichni nauki. – 2013. – Kniga 3. – P. 13-20.
4. Nacionalizm : Antologija / Uporjad. O. Procenko, V. Lisovij. - K. : Junivers, 2000. – 872 p.
5. Potebnja A.A. Mysl' i jazyk / A.A. Potebnja // Slovo i mif. – М. : Nauka, 1989. – P.1-200.
6. Prepotens'ka M.P. Ekzistencijni vimiri ritoriki : Avtoref. dis... kand. filosof. nauk : spec. 09.00.04 – Filofs'ka antropologija, filosofija kul'turi / M.P. Prepotens'ka ; In-t fil. im. G.S.Skovorodi NAN Ukrayini. — К., 2006. — 20 p.
7. Nahirny V., Fishman J. American Immigrant Groups: Ethnic Identification and the Problem of Generations // Theories of Ethnicity: A Classical Reader/ Ed. By Werner Sollors. – New York: New York University Press, 1996. - P. 266 – 281.

УДК 316.356.2 : 37.018.262 : 159.924.7 : 159.922.7

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СІМ'Ї У ПЕРІОД НАРОДЖЕННЯ ДИТИНИ

Лещенко О.Г., к.пед.н., ст. викладач

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

leon22a@mail.ru

Автор статті розглядає особливості функціонування сім'ї у період народження дитини. Було визначено основні завдання сім'ї на цій стадії, проблеми, з якими стикається сім'я при народженні дитини. У статті було зроблено такі акценти: на визначення поняття „сім'я в кризовій ситуації”, змін у житті сім'ї при появі першої дитини; на виділення ознак кризи сім'ї на цій стадії. Методику дослідження сім'ї у період народження дитини було розроблено з урахуванням основних показників сімейної системи: згуртованість, внутрішні і зовнішні межі сім'ї, рольова взаємодія. У статті було визначено методи, що спрямовані на оцінку: сімейної структури; системи міжособистісних стосунків і характеру комунікацій в сім'ї; рольової структури сім'ї; подій, що передують кризі сім'ї; міри задоволеності чи незадоволення шлюбом; соціально-психологічної сумісності подружжя в сім'ї.

Ключові слова: сімейний цикл, сім'я у кризовій ситуації, сім'я в період народження дитини.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ В ПЕРИОД РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА

Лещенко Е.Г.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

leon22a@mail.ru

Автор статьи рассматривает особенности функционирования семьи в период рождения ребенка. Определены основные задачи семьи на этой стадии, проблемы, с которыми сталкивается семья при рождении ребенка. В статье сделаны следующие акценты: на определении понятия „семья в кризисной ситуации”, изменений в жизни семьи при появлении первого ребенка; на выделении признаков кризиса семьи на этой стадии. Методика исследования семьи в период рождения ребенка разработана автором с учетом основных показателей семейной системы: сплоченность, внутренние и внешние границы семьи, ролевое взаимодействие. В статье определены методы оценки таких элементов: семейной структуры; системы межличностных отношений и характера коммуникаций в семье; ролевой структуры семьи; событий, предшествующих кризису семьи; степени удовлетворенности или неудовлетворенности браком; социально-психологической совместимости супругов в семье.

Ключевые слова: семейный цикл, семья в кризисной ситуации, семья в период рождения ребенка.

INVESTIGATING OF FAMILY NEEDS AND FUNCTIONING AFTER THE BIRTH OF THE CHILD

Leshchenko O.G.

Zaporizhzhya national university, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

leon22a@mail.ru

The author of the article investigates peculiarities of family functioning in the period following after the birth of the child. Basic family needs, problems faced when the child is born are defined. The author identifies the ways needed to assist the family during this time: new born care and new role models' mastery; adaptation to a long period of child care; encouraging the growth of the child, and ensure its safety and parental authority; approval personal and family goals. There is made an attempt to give a brief definition of the family in crisis, to explore signs of a family in crisis, to describe changes in family life during this period. The author of the article outlines the main characteristics in the period following after the birth of the child: the rejection of the new roles (father and mother) and related obligations; reducing the level of cohesion due to the distancing of spouses due to pregnancy and concentration of mother to child; the grow tension in married couple, that is reflected in the conflicts, mutual insults and claims, in the feeling of own loneliness, in the jealousy from one partner (usually the father); there are no contacts with the members of parental families in this period, or there are many contacts with them, that, in turn, could face a situation „stolen motherhood”; dysfunction of sexual relations of the couple. Such signs may to lead to the crisis in the family. The family in crisis is a category of the family, which under the influence of internal or external factors adverse economic, social, psychological circumstances, or there is social isolation, temporarily cannot execute of the parental responsibilities for the upbringing of their children or to properly care for them. The family harmony depends on emotional maturity of a young parental couple. Certain criteria make up an assessment tool to investigate family structure (family adaptation and family cohesion), interpersonal relationships and specifics of communication in the family. Further on family structure, family history, stages of family development, patterns of relationships that are transferred from generation to generation, and events that have led to this crisis in the family, the degree of satisfaction or dissatisfaction with marriage, social and psychological matching of the spouses in the family are discussed.

Key words: family cycle, family in crisis, family functioning after the birth of the child.

Сім'я є першоосною духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Вона, як соціальний інститут, задає нормативи існування людей у соціумі і впливає на всі процеси суспільного життя. Сім'я є головним осередком виникнення особистості дитини, її соціалізації, що дозволяє їй у подальшому житті зберігати свою ідентичність, єдність проявів у різноманітних ситуаціях і спільнотах. У процесі свого розвитку сім'я проходить стадії життєвого циклу, що пов'язані з її створенням, появою нових членів сім'ї, „виходом” старих. Мають місце певні зміни фізичного віку кожного із членів сім'ї та відповідні до них зміни стадій психічного розвитку. Усі ці події та зміни стають безпосередніми чинниками, що надають сім'ї можливість у тій чи іншій послідовності та поступовості пройти увесь шлях від початку до кінця її життєвого циклу. Такі зміни у складі сім'ї спричиняють виникнення критичних, кризових ситуацій, що суттєво змінюють її рольове функціонування. Сім'я, яка

переживає кризу й не може з нею впоратися, перестає виконувати властиві для неї функції, зокрема функцію соціалізації дітей, матеріальної та морально-психологічної взаємодопомоги. Таке становище сімей вимагає від держави надання допомоги з метою покращення їхньої життєдіяльності.

Підтримка сімей у вирішенні їхніх проблем реалізується мережею соціальних інституцій (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, кризові центри, центри соціальної допомоги населенню, громадські організації тощо). Проте досвід роботи більшості цих структур спрямований, у першу чергу, на подолання наслідків сімейного неблагополуччя. Такий стан справ вказує на те, що, важливо робити акцент не лише на подоланні проблем, а саме на ранньому втручанні задля профілактики сімейної дисфункціональності, тобто на зосередженні уваги держави на усіх без винятку сім'ях відповідно до їх потреб.

Мета статті – визначити особливості функціонування сім'ї в період народження дитини та розробити методику дослідження її життєдіяльності на цьому етапі.

Проблема становлення сім'ї, особливості її функціонування, виховання дітей у сім'ї, кризові періоди на шляху її розвитку – це надзвичайно важливі питання, що є актуальними й у XXI ст. Дослідження життєвого циклу сім'ї та класифікації його стадій було розкрито у працях таких вчених як Дж. Браун, А. Варга, Є. Дюваль, О. Єрмусевич, Т. Зінкевич-Куземкіна, Д. Крістенсен, З. Кісарчук, К. Мак Голдрінг, М. Ніколс, Г. Навайтіс, Н. Оліфірович, А. Сисенко, Р. Шварц, Дж. Хейлі, А. Черніков, Л. Шнейдер. Зміст психологічної та соціально-педагогічної роботи з сім'єю розкривається в дослідженнях Т. Алексєєнко, Ю. Альошиної, О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніної, Дж. Домініана, Л. Кузнецової, О. Холостової, О. Бодальова, В. Століна, І. Трубавіної та інших вчених.

Функціонування сім'ї обумовлене проходженням нею різних стадій розвитку. Сімейні цикли – це стадії сімейного циклу, що характеризують якісний стан (своєрідність) сім'ї на певному часовому етапі її розвитку [6, с.259].

Аналіз класифікацій життєвого циклу сім'ї свідчить про виділення різних основ щодо формування стадій. Перший підхід: як основна ознака виступає наявність чи відсутність дітей в сім'ї та їхній вік. Так, Є. Дюваль, К. Мак Голдрінг та ін. виділяють такі стадії життєвого циклу: 1) позасімейний стан: неодружені і незаміжні люди, що не створили своєї сім'ї; 2) сім'я подружжя; 3) прийняття в сім'ю нової особистості; 4) сім'я з маленькими дітьми; 5) сім'я з підлітками; 6) вихід дітей, що подорослішали, з сім'ї; 7) сім'я на пізній стадії розвитку [1].

Другий підхід: як основна ознака виступає тривалість перебування подружжя в шлюбі. Вчені В. Сисенко, Г. Навайтіс розглядають: 1) зовсім молодий шлюб - від 0 до 4-5 років спільного життя; 2) молодий шлюб - від 5 до 9 років; 3) середній шлюб - від 10 до 19 (або 6-14) років; 4) подружжя зрілого віку - від 15 до 25 років; 5) подружжя похилого віку - більше 20-25 років спільного життя [1].

Зміст кожної стадії життєвого циклу складають ті завдання, які вирішує сім'я. Завершення однієї стадії та початок іншої стають для сім'ї перехідним періодом, коли перед її членами постають нові завдання, що обумовлюють необхідність перебудови взаємовідносин. Неуспішність переходу може спричинити нестабільність у наступній фазі. Саме у перехідний період сім'я може потребувати підтримки з боку фахівців у зв'язку з неможливістю пристосуватися до нової ситуації [9, с. 332-334]. Невирішеність сім'єю проблем на попередніх стадіях її розвитку з часом унеможлиблює її функціонування.

Американські вчені Е. Дюваль та Р. Хіл виділили два закони функціонування сім'ї як динамічної системи: закон гомеостазу (коли кожна сімейна система прагне зберегти свій актуальний стан, залишитися в певному моменті розвитку) та закон гетеростазу (розвитку) (коли кожна сімейна система повинна пройти свій життєвий цикл – певну послідовність зміни стадій) [4, с.12]. Кризу можуть викликати різні явища: народження і смерть члена сім'ї, рап-

това хвороба, інвалідизація, зростання та старіння, знаходження нових цінностей. Симптоми кризи виникають при переході від однієї стадії до наступної.

Криза (у перекладі з грецької мови – рішення, боротьба, дисбаланс, втрата рівноваги, можливість) – це ситуація, подія, коли людина стикається з перешкодою на шляху здійснення важливих життєвих цілей, і цю перешкоду не можна подолати деякий час за допомогою звичних методів розв'язання проблем. На противагу поняттю „криза” вживають термін „гомеостаз” (врівноваженість, контрольованість, збалансованість). Далі настає період дезорганізації і вибуху, впродовж якого людина намагається розв'язати проблему [7, с.227].

Відповідно до теми нашого дослідження, значну увагу слід приділити стадії життєвого циклу сім'ї, пов'язаної з народженням першої дитини. Стадія народження дітей у сім'ї, за З. Кісарчуком – „Експансія”, охоплює час від народження першої дитини в сім'ї до народження останньої – сім'я з маленькими дітьми. Структуру сімейної системи відтепер складають дві підсистеми: молоді батьки і малі діти.

Якщо у розширеній сім'ї, згідно з Л. Шнейдер, розмиті кордони підсистем і погано визначені сімейні ролі й обов'язки (нерозв'язаність завдань попередньої стадії), то народження дитини додає усій організації ще більшої неясності і заплутаності. У такій сім'ї незрозуміло, хто фактично (функціонально) є мамою, а хто — бабусею, хто є сином, хто — батьком, а хто — дідусем. Особливо це характерно для ситуацій, коли молода сім'я не є повною, і проживає з батьківською сім'єю, наприклад, тільки молода мати з дитиною. Якщо ж кордони батьківської сім'ї і молодій сім'ї чітко визначені, або остання проживає окремо, то народження дитини часто стає приводом і фактом об'єднання двох сімей.

Вчені виділяють такі завдання, що постають перед сім'єю на цій стадії [1, с. 201-203]: самовизначення подружжя як батьків, збереження особистих кордонів та формування кордонів батьківської і дитячої підсистем, збереження гармонії у стосунках між чоловіком і дружиною поряд із їх стосунками як матері і батька з дітьми, узгодження позицій батька й матері у вихованні дітей, регулювання стосунків між дітьми, співвідношення і узгодження правил сім'ї з правилами соціальних інституцій.

Дослідники психології сімейних криз Н. Оліфірович, Т. Зінкевич-Куземкіна та ін., серед завдань розвитку сім'ї на цій стадії виділяють такі: 1) догляд за маленькою дитиною; 2) перебудова структури сім'ї у зв'язку з появою дитини; 3) адаптація до тривалого періоду догляду за дитиною; 4) заохочення зростання дитини та забезпечення її безпеки і батьківського авторитету; 5) узгодження особистісних та сімейних цілей [4, с.13].

Про успішність проходження сім'єю цієї стадії свідчать основні показники сімейної системи: згуртованість, внутрішні і зовнішні межі сім'ї, рольова взаємодія [4, с.22].

Поява першої дитини, на думку різних вчених, є чинником, що призводить до таких серйозних змін у житті сім'ї:

- 1) зміна життєвого устрою, фінансові витрати, підвищена напруженість і конфлікти з приводу розподілу обов'язків і дотримання певного порядку (Г. Крайг, А. Россі);
- 2) посилення статево-рольової диференціації батьків: чоловік більше орієнтований на події, що відбуваються поза сім'єю, виконуючи інструментальну роль, а дружина відповідає за все, що відбувається усередині будинку, виконуючи традиційно жіночу експресивну роль (Ю. Альошина);
- 3) переорієнтація професійних потреб у жінок (перевага потреби в материнстві над потребою у професійній діяльності) та чоловіків (з'являється потреба в підвищенні професійної кваліфікації задля збільшення заробітної плати) (І. Дементьєва, Г. Крайг);
- 4) зменшення вільного часу, який проводиться подружжям спільно: може призводити до погіршення якості міжособистісного спілкування, збільшення конфліктів в сім'ї (А. Варга, Г. Крайг).

Вчені (Т. Андреева, І. Трубавіна) виділили основні проблеми сім'ї на стадії народження дитини: складнощі у взаємостосунках подружжя (проблеми віддаленості, ревності, зрада, сексуальні дисгармонії); труднощі структурної перебудови, перерозподілу функцій та ролей у зв'язку з появою сімейних підсистем; криза встановлення нових правил, кордонів, територій, „інтервенція” бабусь і дідусів, міжпоколінні конфлікти; труднощі дітей, пов'язані з відвідуванням дитячого садка чи навчанням у школі; дефіцит самореалізації у дружини, ризик фіксації жінки в ролі матері.

Криза цієї стадії полягає в засвоєнні подружжям батьківських ролей і прийнятті факту появи в сім'ї нової особистості.

Сім'я в кризовій ситуації (сім'я в кризі) - це категорія сім'ї, у якій під впливом внутрішніх або зовнішніх факторів склалися несприятливі економічні, соціальні, психологічні обставини, або існує соціальна ізоляція, що тимчасово заважають виконувати батьківські обов'язки з виховання своїх дітей або належним чином піклуватися про них [7, с.227].

Деякі фахівці вважають, що криза може стати постійною (тривалою), коли події, що викликають кризовий стан, повторюються постійно і сім'я вичерпує внутрішні ресурси, опору. У такому випадку сім'я часто входить у стан адаптації (або квазі-адаптації) до кризи: стан, коли важливі потреби не задовольняються, стає для сім'ї нормальним [7].

Вивчення сім'ї, що переживає кризу – це встановлення зв'язків, що сформувалися усередині сім'ї та з оточенням, при взаємодії членів сім'ї один із одним. Детальне вивчення допомагає розробити перспективну програму роботи із сім'єю з метою налагодження процесу її функціонування.

Ми погоджуємося із думкою М. Гуліної про те, що стадія народження дитини в сім'ї відноситься до найбільш стресогенних: подружжю доводиться перебудовувати усю систему стосунків так, щоб включити до неї новонародженого члена сім'ї, а також доводиться засвоювати нові ролі „матері” і „батька”. І результатом невдачі в подоланні цієї кризи дуже часто стає розлучення. Недаремно показники частоти розлучень у певні роки шлюбу мають вигляд U-образної кривої, вершини якої припадають на перші роки шлюбу (у той час, коли тільки-но з'являються діти) і шлюби зі стажем від 17-18 років (коли діти вже виросли) [2].

Учені Н. Оліфірович, Т. Зінкевич-Куземкіна виділили такі ознаки кризи сім'ї на стадії появи дитини: „неприйняття нових ролей (батька і матері) і пов'язаних з ними зобов'язань; зниження рівня згуртованості за рахунок дистанціювання подружжя, обумовленого вагітністю і концентрацією матері на дитині; зростання напруги у подружній парі, що виражається в періодичному виникненні конфліктів, взаємних образах і претензіях, у переживаннях власної самотності, ревнощях у одного з партнерів (частіш за все батька); практично повна відсутність контактів з членами батьківських сімей у цей період або надмірна кількість контактів з ними, що, у свою чергу, може загрожувати ситуацією „вкраденого материнства”; дисфункція сексуальних стосунків в подружній парі” [3, с. 22].

Теоретичне вивчення проблеми кризи в сім'ї на етапі народження дитини, виділення її характеристик, особливостей перебігу та наслідків, стало підґрунтям для розробки методики дослідження сім'ї в період народження дитини.

Розробка методики дослідження вимагала реалізації основних завдань: 1) визначити показники дослідження сім'ї у період народження дитини; 2) підібрати методи діагностики цих показників.

Ми визначили основні показники сімейної системи, які засвідчують успішне проходження сім'єю періоду народження дитини – це згуртованість, внутрішні і зовнішні межі сім'ї, рольова взаємодія. Підбір методів здійснювався з урахуванням зазначених показників.

Мета діагностичної методики – визначити особливості функціонування сім'ї на етапі народження дитини. Задля досягнення цієї мети нами було підібрано такі методи: Опитувальник „Шкала сімейної адаптації і згуртованості”(FACES - 3); Тест „Сімейна соціограма”; Опитувальник „Сімейні ролі”; Методика „Генограма”; Опитувальник задоволеності шлюбом; Опитувальник „Рольові очікування і прагнення в шлюбі” (РОП).

Опитувальник „Шкала сімейної адаптації і згуртованості” (FACES - 3) (автори Д. Олсон, Дж. Портнер, І. Даві) є одним з найбільш відомих стандартизованих методів, що спрямовані на оцінку сімейної структури. В основі створення методики лежить „циркулярна модель” („кругова модель”) Д. Олсона. Ця модель включає оцінку двох основних параметрів структури сім'ї, представлених графічно в „циркулярній моделі”: сімейної згуртованості і сімейної адаптації. Сімейна згуртованість - це міра емоційного зв'язку між членами сім'ї: при максимальній вираженості цього зв'язку вони емоційно взаємозалежні, при мінімальній - автономні і дистанційовані одне від одного. Сімейна адаптація - характеристика того, наскільки гнучко або, навпаки, ригідно здатна сімейна система пристосовуватися, змінюватися при дії на неї стресорів [4].

Д. Олсон розрізняє чотири рівні сімейної згуртованості - від екстремально низького до екстремально високого. Вони отримали такі назви: роз'єднаний, розділений, пов'язаний і зчеплений. Аналогічно діагностують чотири рівні сімейної адаптації: ригідний, структурований, гнучкий і хаотичний. Автори цього опитувальника виділяють помірні (збалансовані) і крайні (екстремальні) рівні сімейної згуртованості і адаптації і вважають, що саме збалансовані рівні – це показник успішності функціонування системи сім'ї. Для сімейної згуртованості такими рівнями є розділений і пов'язаний, для сімейної адаптації - структурований і гнучкий. Екстремальні рівні, зазвичай, розглядаються як проблематичні функціонування сімейної системи, що призводять до порушень [4].

Наступним методом діагностики сім'ї в період народження дитини є тест „Сімейна соціограма” (Е. Ейдемільер, О. Черемісін). Мета тесту – виявити положення суб'єкта в системі міжособистісних стосунків і визначити характер комунікацій в сім'ї (прямий або опосередкований). Цей тест належить до малюнкових проектних методик, тому виділено критерії, за якими робиться оцінка результатів тестування: число членів сім'ї, що потрапили в площу кола (порівняння кількості членів сім'ї, зображених випробовуваним з реально існуючим; член сім'ї, з яким випробовуваний знаходиться в конфліктних стосунках не потрапить у велике коло); величина кіл (більше, у порівнянні з іншими, коло, виконане для позначення випробовуваним самого себе, свідчить про достатню або завищену самооцінку, менше - про знижену самооцінку; розмір кіл інших членів сім'ї характеризує їхню значущість для випробовуваного); розташування кіл одне до одного (у площі, у центрі або у верхній частині тестового поля); дистанція між ними (віддаленість одного кола від інших може вказувати на конфліктні стосунки в сім'ї, емоційне неприйняття з боку випробовуваного або на його адресу; своєрідне „злипання”, коли кола нашаровуються одне на інше або знаходяться одне в одному, свідчить про недиференційоване „Я” цих членів сім'ї, наявність симбіотичних зв'язків) [4].

Опитувальник „Сімейні ролі” (Дж. Огден, Е. Зевін, О. Черніков) спрямований на визначення рольової структури сім'ї. До завдань опитувальника належать такі: визначити вклад кожного члена сім'ї в організацію спільного життя (ролі – обов'язки); виявити типові варіанти поведінки в конфліктних ситуаціях (ролі взаємодії); оцінити статус членів сім'ї і міру їх впливу на прийняття сімейних рішень.

В основі інтерпретації отриманих результатів лежить уявлення про те, що члени сім'ї, які частіше за інших відіграють важливі ролі, як правило, мають більшу владу в сім'ї. Ця методика дуже наочна, інформативна і в груповому варіанті може служити основою для обговорення сімейної ситуації і різниці в її сприйнятті членами сім'ї [4].

Наступною методикою дослідження сім'ї в період народження дитини є „Генограма” (М. Боуен), яка використовується з метою аналізу сімейної історії, стадій розвитку сім'ї, патернів взаємовідносин, що переходять з покоління в покоління, і подій, що передують кризі сім'ї. Генограма дозволяє швидко сприйняти велику кількість інформації про сім'ю і отримати уявлення про її потенційні проблеми. Завданнями генограми є збір інформації про таке: склад сім'ї, демографічні дані, справжній стан проблеми, історія розвитку проблеми, нещодавні події і зміни в життєвому циклі сім'ї, реакції сім'ї на важливі події сімейної історії, батьківські сім'ї кожного з подружжя, інші значущі для сім'ї люди, сімейні взаємини, сімейні ролі, важкі для сім'ї теми.

Опитувальник задоволеності шлюбом (автори В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко) призначений для оцінки міри задоволеності чи незадоволення шлюбом, що особливо може бути актуальним під час змін у сімейній системі. Цей опитувальник дозволяє оцінити взаємини в сім'ї за сімома категоріями: абсолютно неблагополучні, неблагополучні, швидше неблагополучні, перехідні, швидше благополучні, благополучні, абсолютно благополучні. Високий бал вказує на задоволеність шлюбом, низький – на незадоволеність шлюбом.

Опитувальник „Рольові очікування і домагання в шлюбі” (РОД), автором якого є А. Волкова, спрямований на: 1) вивчення уявлень подружжя про значущість в сімейному житті сексуальних стосунків, особистої спільності чоловіка і дружини, батьківських обов'язків, професійних інтересів кожного з подружжя, господарчо-побутового обслуговування, моральної і емоційної підтримки, зовнішньої привабливості партнера; 2) уточнення уявлення подружжя про бажаний розподіл ролей між чоловіком і дружиною при реалізації сімейних функцій. Результати цієї методики свідчать про ієрархію сімейних цінностей подружжя, що дає можливість зробити висновок про соціально-психологічну сумісність подружжя в сім'ї, особливо під час будь-якого кризового періоду, змістом якого є рольове переструктурування подружньої пари (наприклад, у період народження дитини). Методика містить по 36 тверджень у кожному варіанті (чоловічому і жіночому) і складається з 7 шкал: інтимно-сексуальна, шкала особистісної ідентифікації з чоловіком (дружиною), господарчо-побутова, батьківсько-виховна, шкала соціальної активності, емоційно-психотерапевтична, шкала зовнішньої привабливості. Аналіз результатів за цим опитувальником передбачає три етапи:

1. Аналіз індивідуальних показників шкали сімейних цінностей, рольових очікувань і домагань чоловіка (дружини). Отримані дані характеризують уявлення чоловіка (дружини) про ієрархію сімейних цінностей: чим більше величина балів за шкалою сімейних цінностей, тим важливіше для чоловіка (дружини) це середовище життєдіяльності сім'ї; орієнтацію дружини (чоловіка) на активну рольову поведінку шлюбного партнера (рольові очікування) і на власну активну роль в сім'ї щодо реалізації сімейних функцій (рольові домагання).

2. Порівняльний аналіз уявлень про сімейні цінності і рольові установки чоловіка і дружини. Узгодженість сімейних цінностей характеризується різницею балів показників шкали сімейних цінностей чоловіка і шкали сімейних цінностей дружини. Чим менша різниця, тим більше узгодженість уявлень подружжя про найбільш значимі сфери життєдіяльності сім'ї. Різниця до 3 балів дозволяє припустити відсутність у подружжя проблемних взаємовідносин, тоді як розбіжність більше 3 балів свідчить про досить високу міру конфліктності стосунків у парі.

3. Визначення міри рольової адекватності подружньої пари у п'яти сферах міжособистісної взаємодії в сім'ї (господарчо-побутова шкала, батьківсько-виховна, шкала соціальної активності, емоційно-психотерапевтична, шкала зовнішньої привабливості). Адекватність рольової поведінки чоловіка і дружини залежить від відповідності рольових очікувань рольовим домаганням подружжя. Рольова адекватність чоловіка оцінюється на основі підрахунку різниці балів оцінок рольових домагань дружини і рольових очікувань чоловіка; відповідно, рольова адекватність дружини дорівнюватиме різниці балів, що характеризують

рольові домагання чоловіка і рольові очікування дружини. Чим менше різниця, тим більше рольова адекватність чоловіка (дружини), і, отже, орієнтації дружини (чоловіка) на особисте виконання певної функції відповідають установкам чоловіка (дружини) на активну роль шлюбного партнера в сім'ї. Аналізуючи міру узгодженості сімейних цінностей чоловіка і дружини, необхідно акцентувати увагу на тих сімейних цінностях, які характеризуються найменшим збігом, оскільки їх неспівпадіння є однією з причин рольової невідповідності в подружній парі і, отже, конфліктогенним чинником, що дестабілізує міжособистісні стосунки в сім'ї [4].

Отже, вивчення сучасної сім'ї крізь призму її життєвого циклу дозволило висвітлити основні процеси, характерні для неї як для системи. Функціонування сім'ї у період народження дитини вважається сімейною кризою, яка характеризується: труднощами перерозподілу функцій та ролей у зв'язку з появою сімейних підсистем, встановленням нових правил, кордонів, територій, формуванням коаліцій з представників найстаршого та наймолодшого покоління, складністю самореалізації жінки-матері, ослабленням подружньої підсистеми, сексуальними дисгармоніями та ін.

Нами було розроблено методика дослідження сім'ї в період народження дитини. З урахуванням показників функціонування сімейної системи було підібрано методи діагностики сім'ї в період народження дитини. Визначення сімейної згуртованості здійснювалося за допомогою опитувальника „Шкала сімейної адаптації і згуртованості” (FACES - 3), опитувальника задоволеності шлюбом, тесту „Сімейна соціограма”. Діагностування внутрішніх і зовнішніх меж сім'ї проводилося за допомогою методики „Генограма”. Особливості рольової взаємодії сім'ї було визначено за допомогою методик „Сімейні ролі”, „Рольові очікування і домагання в шлюбі”. Подальше наше дослідження було спрямоване на діагностику сім'ї в період народження дитини та визначення сутності соціально-педагогічного патронажу як технології підтримки сім'ї у кризовій ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология : [учеб. пособие] / Т.В. Андреева – СПб. : Речь, 2005. – 244 с.
2. Гулина М. А. Психология социальной работы / М. А. Гулина. – СПб. : СПбГУТ, 2000. – 276 с.
3. Меньшутин В. П. Помощь молодой семье : [заметки психолога] / В. П. Меньшутин. – М. : Мысль, 1987. – 203 с.
4. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силяевой]. – [2-е изд., стереотип]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 192 с.
6. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации / [под ред. Л. В. Смыкало]. – СПб. : «Врачи детям», «Эвричайлд», 2008. – 120 с.
7. Соціальні служби – родині : Розвиток нових підходів в Україні, (перевидання) / [за ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної]. - К. : КМА, 2003. - 128 с.
8. Трубавіна І. М. Консультування сім'ї : [науково-методичні матеріали] / І. М. Трубавіна. – Частина І. – К. : ДЦССМ, 2003. – 88 с.
9. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

REFERENCES

1. Andreeva T. V. Semejnaja psihologija : [ucheb. posobie] / T.V. Andreeva – SPb. : Rech', 2005. – 244 p.
2. Gulina M. A. Psihologija social'noj raboty / M. A. Gulina. – SPB. : SPbGUT, 2000. – 276 p.
3. Men'shutin V. P. Pomoshh' molodoj sem'e : [zametki psihologa] / V. P. Men'shutin. – M. : Mysl', 1987. – 203 p.
4. Olifirovich N. I. Psihologija semejnyh krizisov / N. I. Olifirovich, T. A. Zinkevich-Kuzemkina, T. F. Velenta. – SPb. : Rech', 2006. – 360 p.
5. Psihologija semejnyh otnoshenij s osnovami semejnego konsul'tirovanija : [ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. E. G. Siljaevoj]. – [2-e izd., stereotip]. – M. : Izdatel'skij centr "Akademija", 2004. – 192 p.
6. Rukovodstvo po ocenke i mezhdisciplinarnomu vedeniju sluchaja dlja okazanja pomoshhi detjam i sem'jam, nahodjashhimsja v social'no opasnom polozenii ili v trudnoj zhiznennoj situacii / [pod red. L. V. Smykalo]. – SPb. : «Vrachi detjam», «Jevrichajld», 2008. – 120 p.
7. Social'ni sluzhbi – rodini : Rozvitok novih pidhodiv v Ukrayini, (perevidannja) / [za red. I. M. Grigi, T. V. Semiginoj]. – K. : KMA, 2003. – 128 p.
8. Trubavina I. M. Konsul'tuvannja sim'yi : [naukovo-metodichni materialy] / I. M. Trubavina. – Chastina I. – K. : DCSSM, 2003. – 88 p.
9. Shnejder L. B. Psihologija semejnyh otnoshenij : kurs lekcij / L. B. Shnejder. – M. : Aprel'-Press, JeKSMO-Press, 2000. – 512 p.

УДК 378.041(091)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Овсяннікова В.В., к. психол.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

victoriya.ovsyannikova@list.ru

У статті виділяються й теоретично обґрунтовуються педагогічні умови саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу. Подається аналіз поняття «умова» як суттєвого компоненту педагогічного комплексу. Виходячи із структурних компонентів процесу саморозвитку автор виділяє педагогічні умови саморозвитку студента в освітньому просторі педагогічного коледжу. Як перша педагогічна умова саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу розглядається організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вчителя як цінність. Наголошується, що психологічним механізмом орієнтації студентів на професію як цінність є інтеріоризація соціально значущих цінностей, а педагогічним забезпеченням даного процесу виступає ціннісна взаємодія «викладач - студент» в освітньому просторі педагогічного коледжу. Як друга педагогічна умова саморозвитку студента в освітньому просторі педагогічного коледжу визначається інтеграція освітніх технологій саморозвитку особистості студента. На думку автора, найбільш ефективними є особистісно-орієнтована, діалогова та проблемна технології освіти студентів. Третьою умовою саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу виділяється актуалізація рефлексивності особистості студента педагогічного коледжу. Однією з підстав актуалізації рефлексії є взаємодія суб'єктів освітнього процесу в педагогічному коледжі.

Ключові слова: умова, ціннісна взаємодія, інтеграція, рефлексія.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Овсянникова В.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

victoriya.ovsyannikova@list.ru

В статье выделяются и теоретически обосновываются педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. Представляется анализ понятия «условие» как существенного компонента педагогического комплекса. Исходя из структурных компонентов процесса саморазвития, автор выделяет педагогические условия саморазвития студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. В качестве первого педагогического условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа рассматривается организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя как ценность. Отмечается, что психологическим механизмом ориентации студентов на профессию как ценность является интериоризация социально значимых ценностей, а педагогическим обеспечением данного процесса выступает ценностное взаимодействие «преподаватель - студент» в образовательном пространстве педагогического колледжа. В качестве второго педагогического условия саморазвития студента в образовательном пространстве педагогического колледжа определяется интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента. По мнению автора, наиболее эффективными являются личностно-ориентированная, диалоговая и проблемная технологии образования студентов. В качестве третьего условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа выделяется актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа. Основанием для актуализации рефлексии является взаимодействие субъектов образовательного процесса в педагогическом колледже.

Ключевые слова: условие, ценностное взаимодействие, интеграция, рефлексия.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-IDENTITY STUDENT AT THE EDUCATIONAL SPACE OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

Ovsannikova V.V.

Zaporozhzhya national university, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

victoriya.ovsyannikova@list.ru

The article is highlighted and theoretically grounded pedagogical conditions of self-identity in the educational environment of the student of the teaching college. There is provided analysis of the concept of "condition" as an essential component of the educational sector. Proceeding at the structural components of the process of self-identity author identifies pedagogical conditions of self-teaching at the educational environment of the college. As the first conditions of self-identity student at the educational space of pedagogical college is considered the organization of the educational process with a strong focus on the teaching profession as a value. It is noted that the psychological mechanism targeting students for the profession as a value is significant internalization of social values, and pedagogical support this process are values interaction "teacher - student" in the educational space of the pedagogical college. As a second condition of self-identity student at the educational space of the pedagogical college is the integration of educational technology, which is determined self-identity of the student. The author claims that the most effective student-oriented is the interactive and challenging technologies of educated students. As the third condition of self-identity student at the educational space of the pedagogical college is the released update reflectivity individual personally of the student. One of the reasons of the actualization of reflection is the interaction between persons at the educational space of the pedagogical college.

Key words: requirements, value interoperability, integration, reflection

Розвиток світового співтовариства в останні десятиліття все більш явно ставить у центр системи освіти пріоритет людської особистості. Логіка цього розвитку загострила потребу в тонкому дотику до особистості, виникла необхідність повернутися до неї обличчям, допомогти в становленні її суб'єктності, що визначає життєвий шлях людини, і пробудженні бажання й інтересу до самовизначення, самореалізації, саморефлексії, до оволодіння культурою спілкування, поведінки, що і буде забезпечувати в кінцевому підсумку гармонійний розвиток особистості.

У цих умовах ключовою фігурою стає вчитель як носій загальнолюдських цінностей, як творець творчої особистості. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються в нашому суспільстві, ставлять вчителя перед необхідністю ціннісного самовизначення, вимагають від нього реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, що обумовлює серйозні зміни в системі підготовки вчителя.

У зв'язку з цим одним з головних напрямків змін у системі підготовки студента є вирішення завдання максимального розкриття і розвитку індивідуально-своєрідного творчого потенціалу кожної особистості, її суб'єктних якостей.

Динамізм соціальних перетворень визначає важливість пошуку стратегічної лінії підготовки фахівця в педагогічних освітніх установах. Незважаючи на істотні інновації у сфері змісту і технологій навчання, сучасні педагогічні освітні установи не забезпечують того рівня особистісної та професійної готовності вчителя до творчості, прийняття нестандартних рішень, співпраці з учнями, який би відповідав процесу оновлення цільових, змістових і процесуальних аспектів освіти, що стрімко розвивається.

На практиці психолого-педагогічна підготовка студента не ведеться на суб'єктному рівні. Навчання як і раніше направлене на формування професійно значущих якостей студента без урахування структури його індивідуальних особливостей. Отримуючи в процесі навчання в професійному освітньому закладі певну суму знань, умінь і навиків, студенти виявляються нездібними їх співвіднести з індивідуальними особливостями своєї особистості, не знаходять застосування своєму творчому потенціалу, не усвідомлюють свою позицію в рамках вибраної педагогічної діяльності, не володіють засобами і способами розвитку своїх потенційних можливостей. Ця ситуація може бути вирішена, якщо процес професійно-педагогічної підготовки вчителя включатиме механізм його саморозвитку.

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці значного поширення набули концепції розвитку і саморозвитку особистості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Савчина, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Чинники і умови саморозвитку особистості досліджені в наукових працях В.І. Андрєєва, О.П. Колісник, В.І. Слободчикова. Питання загальної професійної підготовки студентів педагогічних освітніх закладів вивчали І. Бех, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластенін, М. Ярмаченко.

Психолого-педагогічні дослідження, що відображають процес формування професійно значущих якостей особистості, розкривають особливості підготовки вчителя з погляду особистісного розвитку (І. Бех, Л. Захарова, О. Киричук, Г. Терещук, А. Фурман).

Мета статті – виділити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу.

Саме поняття «умова» трактується в науці по-різному. Умова – це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. У великому тлумачному словнику сучасної української мови категорія «умова» характеризується як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [1, с. 1295].

У педагогічній літературі «умова» часто розглядається як суттєвий компонент педагогічного комплексу, що включає в себе зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання, а отже, орієнтованого на взаємини з внутрішнім світом учня [2, с. 166]. Подібний підхід дозволяє не входити в протиріччя з іншими інтерпретаціями поняття «умова» в педагогіці.

Так, А.В. Семенова вбачає в умовах змістову характеристику компонентів, що конструюють педагогічну систему. Як компоненти виділені зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями [3, с. 218].

Ми розглядаємо «умову» з точки зору відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як відносно зовнішнє предмету, багатоманітність об'єктивного світу. Умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються. Впливаючи на явища і процеси, умови самі піддаються їх впливу.

Повний набір необхідних умов, з якого не можна виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, і до якого не можна додати нічого, що не було б зайвим з точки зору обумовлення цього явища, називають «необхідними і достатніми».

Відповідно, ведучи мову про педагогічні умови, ми будемо розуміти під необхідними ті, які обумовлюють педагогічне явище, під необхідними і достатніми ті, без яких педагогічна мета не може бути досягнута.

Узагальнюючи вищевикладене, можна сказати, що педагогічні умови виступають як діючі елементи системи, що лежать в основі педагогічного процесу; елементи, що забезпечують досягнення конкретної мети. Під педагогічними умовами ми розуміємо організацію навчально-пізнавальної діяльності, спрямовану на саморозвиток особистості студента.

Виходячи зі структурних компонентів процесу саморозвитку, виділимо такі педагогічні умови саморозвитку студента в освітньому просторі педагогічного коледжу: 1) організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вчителя; 2) інтеграція освітніх технологій саморозвитку особистості студента; 3) актуалізація рефлексивності особистості студента педагогічного коледжу.

Як першу педагогічну умову саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу ми розглядаємо організацію освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вчителя як цінність.

Орієнтація в прямому сенсі – це вміння розібратися в навколишньому оточенні; у переносному – напрям наукової, громадської та іншої діяльності в певний бік. Педагогічний сенс терміна «орієнтація» походить від багатозначного його змісту в мові і має принаймні два аспекти, що позначають процес і результат.

Орієнтація як результат визначається вільним володінням широким колом знань і вмінь у певній галузі. Передбачає те, що набутий людиною рівень знань і освоєні нею способи пізнання і діяльності є лише своєрідним базисом, фундаментом постійного пошуку, розвитку, поглиблення існуючих уявлень і вмінь. У цьому значенні орієнтація має такі характеристики, як широта, гнучкість, ерудиція, а також прагнення до пізнання нового. Орієнтація в цьому випадку припускає наявність емоційного стану впевненості у правильності обраного напрямку думки, дії.

Орієнтація як процес – це проектування дії від задуму до результату: точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінка дії у порівнянні з планами і життєвими цілями. Орієнтація – необхідний компонент будь-якої сфери життєдіяльності: праці, пізнання, мистецтва, спілкування [4, с. 23].

Філософи стверджують, що наукова необхідність у категорії «цінність» виникає тоді, коли постає питання про особистість та матеріальну і духовну сфери, що її оточують, а ширше – про співвідношення діяльності суб'єкта (особистість, група, клас, нація) в тих об'єктивних умовах, у яких він діє.

Марксистська філософія пов'язує цінності з реальним життям, з суспільними і особистими потребами, інтересами і цілями людей. «Цінність – предмети, явища і їх властивості, які потрібні (необхідні, корисні, приємні тощо) людям певного суспільства чи класу і окремої особистості як засоби задоволення їх потреб та інтересів, а також ідеї і спонукання як норми, мети або ідеалу». Необхідно підкреслити, що цінності не первинні, «... вони похідні від

співвідношення світу і людини, висловлюючи те, що створює людина в процесі історії, значуще для людини» [5, с. 655].

Слід чітко розрізняти цінності і оцінку. Цінністю може бути як явище зовнішнього світу (предмет, подія, вчинок), так і факт думки (ідея, образ). Цінністю є те, що ми оцінюємо, предмет оцінки. Оцінка ж - це розумовий акт, який є результатом нашого, оцінного ставлення до цього предмету. У процесі оцінки визначається цінність того чи іншого об'єкта для особистості, і цінність у такому разі - це єдність об'єктивного і суб'єктивного, форма відносин чи взаємодії між суб'єктом і об'єктом, тобто цінність існує об'єктивно, оцінка ж - суб'єктивний вираз цінності. Оцінка є засобом усвідомлення значущості речей для діяльності людини, задоволення її потреб.

Цінність передбачає особливе ставлення до об'єкта, відмінне від пізнавального, - ціннісне ставлення. Поняття «ціннісне ставлення» відображає єдність потреби чи потреби суб'єкта і властивостей об'єкта. Воно характеризує зв'язок зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного і фіксує спрямованість людини на об'єкти - цінності. За їх допомогою особистість реалізує свої ціннісні відносини, об'єктивує свої потреби.

Система цінностей суспільства обумовлює процес становлення ціннісних орієнтацій студентів, проектується в їх свідомість і поведінку, створюючи певну шкалу цінностей.

Утвердження гуманістичних принципів світобачення передбачає орієнтацію особистості на соціально значущі цінності, спільні для людства, які умовно можуть бути представлені декількома базисними групами. Першу групу соціально значущих загальнолюдських цінностей можна визначити так: людина - цінність. Гуманістичні цінності визначають моральні орієнтири особистості, їх ставлення до людей і самого себе. Центральною ланкою цієї групи цінностей виступає зразок, приклад життя людини, на який прагне бути схожим юнацтво - ідеал. Друга група цінностей визначає ставлення до світу і є естетичними цінностями. Третю групу цінностей складають цінності пізнавального характеру. Освіта як цінність визначає ставлення молоді до найважливішого аспекту нашого життя - безперервної освіти, яка необхідна кожному в епоху бурхливого розвитку науково-технічної інформації. Четверта група цінностей об'єднана розумінням, внутрішнім прийняттям праці як цінності. У цінностях цього порядку відображені радість праці, улюблена професія, можливість і необхідність трудитися з повною віддачею сил. П'ята група цінностей - Вітчизна як цінність. Ключовими поняттями, ядром цієї групи є Вітчизна, мир, свобода, інтернаціоналізм, цінності групи - історія, культура, національна свідомість, традиції.

Становлення особистісного в людині передбачає засвоєння системи загальнолюдських цінностей. Щоб цінність спонукала до активної діяльності, до самовиховання і розвитку особистості, мало домогтися того, щоб людина її чітко усвідомлювала. Цінність набуває спонукальну силу мотиву діяльності тоді, коли вона інтеріоризована особистістю, подає необхідний момент внутрішнього існування, коли людина може чітко формулювати мету своєї діяльності, бачити її сенс, знаходити ефективні засоби їхньої реалізації, правильного своєчасного контролю, оцінки і коригування своїх дій.

Процес орієнтації покликаний перетворити ситуативні відношення студентів до навколишньої дійсності в стійку систему ціннісних орієнтацій, які визначають загальну лінію життєдіяльності людини.

У загальному вигляді процес орієнтації може бути представлений як життєвий простір, що розширюється, у якому особистість будує, набуває певну «траєкторію свого руху» згідно з орієнтирами цінностей зовнішнього світу і цінностей самопізнання, самооцінки, саморозвитку.

Процес орієнтації, вважає А.В. Кір'якова, передбачає наявність трьох взаємопов'язаних фаз, що забезпечують розвиток. Фаза присвоєння особистістю цінностей суспільства в міру свого функціонування продукує ціннісне ставлення - ціннісні орієнтації та ієрархічну систему

ціннісних орієнтацій. Фаза перетворення, базуючись на визначених особистістю цінностях, забезпечує перетворення образу «Я», що розвивається у взаємодії «Я-реальне» «Я-ідеальне» - «життєвий ідеал». Фаза перетворення є центральним компонентом орієнтації. Фаза прогнозу - завершальна, забезпечує формування життєвої перспективи особистості як критерію орієнтації [4, с. 26].

Механізмом, що забезпечує присвоєння особистістю цінностей суспільства, є інтеріоризація. Під інтеріоризацією Л.С. Виготський розумів соціалізацію, формування соціальних структур когнітивних процесів, свідомості дитини загалом. Інтеріоризація відбувається шляхом присвоєння психікою структур зовнішньої діяльності при активності особистості, що розвивається, її самовисуванні, саморозвитку [6].

Психологічний механізм інтеріоризації дозволяє зрозуміти динаміку духовних потреб особистості та її саморозвиток. Діяльність, здійснювана особою за певних умов, створює нові об'єкти, які викликають нову потребу. Відібраний об'єкт переходить у потребу, тобто спрацьовує процес інтеріоризації. Результатом цього процесу є формування ціннісних орієнтацій особистості.

Можна виділити два способи організації освітнього процесу як цілеспрямованого процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей. Перший полягає в тому, що умови, які стихійно склалися і спеціально організовані, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активності поступово усталюються і переходять в більш стійкі мотиваційні утворення. Такий спосіб організації процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей ґрунтується на природному посиленні тих мотивів, які за своїм змістом виступають як вихідний момент (наприклад, інтерес до читання). Це передбачає стимулювання діяльності переважно зміною зовнішніх умов освітнього процесу.

Другий спосіб організації освітнього процесу з метою інтеріоризації загальнолюдських цінностей полягає в засвоєнні студентом спонукань, цілей, ідеалів, що пред'являються йому в «готовому вигляді», які за задумом педагога повинні у нього сформуватися і які сам студент повинен поступово перетворити із зовні сприйраних у внутрішньо прийняті і реально діючі. У цьому випадку потрібне пояснення сенсу мотивів, що формуються, їх співвідношення з іншими. Це полегшує студенту внутрішню смислову роботу і позбавляє від стихійного пошуку, пов'язаного нерідко з безліччю помилок. Цей спосіб спирається на змістовно-смислову переробку діючої системи мотивів. Він припускає її стимулювання зміною внутрішньо-особистісного «середовища» через свідомо-вольову роботу з переосмислення свого ставлення до дійсності.

Повноцінна організація освітнього процесу з метою інтеріоризації загальнолюдських цінностей вимагає використання і першого і другого способів. Це пов'язано з тим, що обидва вони мають і переваги і недоліки. Недостатність першого способу полягає в тому, що, навіть організовуючи освіту відповідно до тих чи інших психолого-педагогічних умов, не можна бути впевненими, що сформуються саме необхідні за змістом спонукання. Ось чому його слід доповнити другим способом, згідно з яким до вихованців висуваються вимоги, норми поведінки та ідеали, що мають соціальну значущість, пояснюються їх сенс і необхідність. У той же час недостатність другого способу пов'язана з можливістю суто формального засвоєння необхідних мотивів.

Слід зазначити, що інтеріоризація загальнолюдських цінностей у свідомості студента відбувається при здійсненні ціннісної взаємодії викладач - студент.

Ціннісна взаємодія передбачає: обмін цінностями як особистий обмін у вільному спілкуванні і діяльності; цілеспрямоване залучення студентів до цінностей суспільства; прогнозування ціннісних орієнтацій на перспективу, минуле – теперішнє – майбутнє; сходження викладача до цінностей студентства через діагностику, через інтуїтивне і теоретичне освоєння основних закономірностей, індивідуальних інтересів і прагнень студентів.

Ціннісна взаємодія з боку педагога – це оволодіння багатством загальнолюдської культури і вміння транслювати цінності в життєдіяльність студентів, зберігаючи, збагачуючи, інтегруючи у своїй діяльності цінності студентів і суспільства – розвиток самосвідомості, прагнення до саморозвитку і творчості, до освоєння педагогічних інновацій та педагогічної аксіології.

Отже, психологічним механізмом орієнтації студентів на професію як цінність є інтеріоризація соціально значущих цінностей, а педагогічним забезпеченням цього процесу виступає ціннісна взаємодія «викладач - студент» в освітньому просторі педагогічного коледжу.

Як другу педагогічну умову саморозвитку студента в освітньому просторі педагогічного коледжу ми розглядаємо інтеграцію освітніх технологій саморозвитку особистості студента.

Інтеграція – процес або дія, що має своїм результатом об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів, відновлення єдності.

Технологія - це: 1) сукупність знань про способи діяльності, методи здійснення діяльності; 2) сукупність операцій, здійснюваних певним чином і у визначеній послідовності, з яких складається процес [7, с. 166].

Педагогічна технологія – це комплекс, який складається із запланованих результатів, засобів оцінки для корекції та вибору методів, прийомів навчання, оптимальних для певної ситуації; набору моделей навчання. Як зазначає С.У. Гончаренко, «...технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [8, с. 331].

Термін «технологія» став затверджуватися, коли увага педагогів і дослідників звернулася до особливостей педагогічного впливу на школярів. Вплив здійснюється як момент розкриття, демонстрації, передачі особистісного ціннісного ставлення педагога до чого чи до кого б то не було. Від того, наскільки йому вдається «виразити себе в змісті й формі», залежить відповідна реакція вихованця, який внутрішньо переживає це відношення (співпереживання до людини, відчуття радості за успіх іншого).

Н.Є. Щуркова розкриває педагогічну технологію як суму і систему науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на людину або групу людей. Вплив здійснюється в процесі організації різноманітних видів діяльності і спілкування з метою формування в учнів ставлення до світу. Педагогічний вплив не допускає маніпулювання свідомістю і відносинами вихованця. Він передбачає надання вихованцеві можливості самостійно робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя [9]. Виходячи з цього, І.В. Малафійк поняття «педагогічна технологія» трактує як наукове обґрунтування вибору операційного впливу педагога на дитину в контексті взаємодії дитини зі світом з метою формування у неї відношення до цього світу, впливу, що гармонійно поєднує свободу особистісного прояву і соціокультурну норму [10, с. 327].

Ці визначення «технології» передбачають дії педагога щодо активізації учнів, озброєння їх способами здійснення діяльності, оскільки лише через інтенсивну взаємодію зі світом відбувається розвиток особистості; відмова від прийняття відповідальності на себе (викладачів) і надання їм можливості самостійно приймати рішення.

Слід зазначити, що аналітичне осмислення існуючих педагогічних технологій показує; кожна з них - це якісно новий тип організації процесу освіти, має ряд позитивних сторін. Проте жодна, взята окремо, не вирішує в достатній мірі проблеми ефективного включення студента в діяльність з оволодіння досвідом професійно-педагогічної діяльності на основі суб'єктивізації (присвоєння) та об'єктивізації (створення) педагогічних цінностей. Це можна пояснити, у першу чергу, багатоаспектністю і динамічністю самої дидактичної системи і

вхідних компонентів. Слід також зауважити, що сьогодні в школах, педагогічних коледжах, університетах та інших навчальних закладах використовуються різні види педагогічних технологій: особистісно-орієнтовані, модульні, тренінгові, розвиваючі, структурно-логічні та ін.

На нашу думку найбільш ефективними є такі технології освіти студентів: особистісно-орієнтована, діалогова та проблемна.

Сутність концепції особистісно-орієнтованого навчання полягає у створенні умов для переходу студента від функціонально-когнітивної до особистісної регуляції навчальної діяльності, тобто від функціональної підготовки виконання соціальних ролей – до цілісно-особистісного розвитку учнів. Останнє передбачає включення учня в систему таких завдань і ситуацій суб'єкт-суб'єктного спілкування, завдяки яким актуалізуються особистісні функції суб'єкта навчальної діяльності, тобто студент опиняється перед необхідністю і можливістю визначити зміст своєї навчальної діяльності, співвідніши її цілі з ціннісно-мотиваційною сферою: зробити вибір змісту, форми і рівня освоєння досліджуваного предмета, реалізувати свої творчі наміри і тощо.

Послідовність рівнів засвоєння, осмислення досліджуваного предмета ми бачимо так: 1) рівень предметного знання, який відповідає засвоєнню об'єктно-змістовних характеристик досліджуваного предмета; 2) рівень практико-технологічний, на якому розкривається перша і найбільш доступна ціннісна властивість предмета – його матеріально-практична цінність; 3) рівень світоглядного осмислення, коли цінністю предмета постає вже саме знання як джерело нових уявлень про світобудову і засіб збагачення особистості; 4) рівень комунікативно-діалогічного сприйняття досліджуваного об'єкта, коли ціннісні властивості здобуває не тільки знання, але і сам процес пізнання; ця творча ситуація породжує потребу в іншому, інакшомислячому партнері; пізнавальна діяльність набуває форму колективного творчого пошуку; 5) рефлексивний рівень, на якому пізнання переходить у самопізнання, стає відкриттям у собі нових творчих сил і можливостей.

Особистісна спрямованість у конструюванні змісту освіти призводить до природної зміни наших уявлень про його процесуально-технологічний аспект. Новизна полягає, насамперед, в умовності граней між змістом і процесом, оскільки процесуальні прояви особистості (вибір цінностей, сенсотворчість, діалог та ін.) надзвичайно змістовні, тобто виступають певною мірою як самоціль навчального процесу.

Актуалізація особистісно-орієнтованого навчання здійснюється у процесі створення особливих ситуацій, які забезпечують самореалізацію, самопрояв, сенсотворчу діяльність особистості і, як наслідок цього, суб'єктоване присвоєння змісту освіти. В основі технології створення особистісно-орієнтованих ситуацій у навчанні лежать два принципових моменти: 1) трансформація предметного змісту навчання в соціально-комунікативну, діалогову форму; 2) створення умов для суб'єктивізації (тобто засвоєння в рамках власного особистісного сенсу) цієї галузі змісту освіти.

У зв'язку з цим, для самореалізації особистості студентів в освітньому просторі педагогічного коледжу величезне значення набуває діалогова технологія. Діалогові технології засновані на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах «суб'єкт-суб'єктного» рівня: «студент - викладач», «студент - студент» і тощо.

Діалогізація педагогічного процесу забезпечується встановленням педагогічно доцільних взаємин викладача і студентів; відбором та застосуванням методів навчання, що стимулюють особистісні позиції учасників взаємодії; регулюванням процесу взаємодії засобами пізнання і самопізнання, організації й самоорганізації, контролю і самоконтролю.

Виходячи з вищевикладеного, ми вважаємо, що процес розвитку і саморозвитку особистості студента педагогічного коледжу найбільш ефективно може здійснюватися під час діалогу, що передбачає якісно інші, на відміну від традиційних, структури взаємодії викладача і

студентів. Враховуючи, що діалог може бути реалізований тільки за наявності різних смислових позицій учасників взаємодії щодо деякого об'єкта, він передбачає створення проблемних ситуацій в освітньому процесі. У зв'язку з цим, для нашого дослідження важливою є технологія проблемного навчання.

Проблемне навчання – це тип розвиваючого навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування світогляду учнів, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання і розумових здібностей в ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій.

Сутність проблемного навчання І.Я. Лернер вбачає в тому, що «учень під керівництвом вчителя бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем в певній системі, яка відповідає освітньо-виховним цілям вітчизняної школи» [11, с. 74].

На основі аналізу змісту освіти І.Я. Лернер виклав концепцію методів, побудованих з урахуванням сутності проблемного підходу в навчанні. Він розділив пояснювально-ілюстративний метод на два самостійних методи і замінив метод «проблемне навчання» на «проблемний виклад». Проблемне навчання забезпечує високий інтелектуальний розвиток учнів і тим самим перетворює процес засвоєння змісту освіти, роблячи його творчим. Ефективність проблемного навчання може бути досягнута, якщо воно будується на системі проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація в навчальному процесі створюється постановкою перед студентами навчально-пізнавального завдання, що вимагає для свого вирішення мобілізації особистих знань, приведення в стан підвищеної активності розумових здібностей. Вона вирішується студентами самостійно або за допомогою викладача. Головна функція проблемної ситуації полягає в тому, щоб забезпечити найбільш глибоке оволодіння навчальним матеріалом в умовах підвищеної складності, залучення дієвих сил студентів у стан діяльності. Цей метод знайомить студентів з основами діалектичного мислення, з протиріччям як об'єктивним явищем, органічно властивим усім досліджуваним предметам. У структуру проблемної ситуації включаються: постановка завдання у формі питань, гіпотез, незавершених тверджень, завдання щодо обґрунтування теоретичних положень концепцій, складання схем, графіків досліджуваних явищ, виявлення протиріч та вишукування способів їх розв'язання.

Навчальне значення проблемної ситуації проявляється в міцному творчому засвоєнні і вільному відтворенні знань учнями. Розвиваючий ефект виявляється в здатності студентів розуміти протиріччя, висловлювати гіпотези, давати обґрунтування, передбачати результат, знаходити рішення. Одночасно у студентів виховується прагнення до наполегливого подолання труднощів.

У проблемній ситуації проявляються знання студентів, їх винахідливість, кмітливість, найважливіші риси характеру, пізнавальна активність або пасивність. Усе це дозволяє педагогу ефективно коригувати організацію навчальної діяльності студентів.

Проблемна ситуація приймається людиною, якщо проблема, що міститься в ній, для цієї людини значуща. У зв'язку з цим вона впливає на мотиваційно-ціннісну сферу людини і в кінцевому підсумку визначає траєкторію її розвитку і саморозвитку.

З вищесказаного видно, що орієнтаційно-особистісна, діалогова технологія та технологія проблемного навчання визначають форму, метод і зміст освітнього процесу, спрямованого на розвиток і саморозвиток особистості студента педагогічного коледжу.

Як третю умову саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу ми розглядаємо актуалізацію рефлексивності особистості студента педагогічного коледжу.

Рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Вона виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом - особою або спільністю того, як вони насправді сприймаються і оцінюються іншими індивідами або спільнотами. Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють того, що «рефлексує», його особистісні риси [12].

У складному процесі рефлексії подано, як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта.

А.О. Бизяєва визначає рефлексію як найважливіший фактор розвитку високого професіоналізму, що проявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення та творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції. Автор підкреслює значимість рефлексії для сфери «людина - людина», для педагогічної діяльності в силу її дослідницького, регламентованого характеру. Вказує, що процес гуманізації, яка пронизує діяльність сучасних освітніх установ, вимагає підвищеної рефлексії свідомості в пізнанні людиною самої себе і підвищеного почуття відповідальності за іншу людину.

Визначення двох типів рефлексій знаходимо в дослідженні В.А. Кривошеєва, присвяченому діяльності вчителів-початківців. При аналізі індивідуальної розумової діяльності педагогів було виявлено зв'язок двох типів рефлексій і зроблено висновок про те, що саме зв'язок, а не наявність у педагога окремих видів рефлексій, визначає успішність професійної діяльності. В.А. Кривошеєв дає таке визначення: «Рефлексія – механізм опосередкованої самосвідомості, активного особистісного переосмислення своєї індивідуальної свідомості, за допомогою якого забезпечується самовдосконалення особистості і успішність її діяльності та спілкування» [13].

Враховуючи викладені точки зору, ми розглядаємо актуалізацію рефлексивності студента як умову саморозвитку його особистості в освітньому просторі педагогічного коледжу.

Однією з підстав актуалізації рефлексії є взаємодія суб'єктів освітнього процесу в педагогічному коледжі.

Рефлексія в освітньому просторі педагогічного коледжу проявляється в таких ситуаціях:

- у ситуації практичної взаємодії викладачів і студентів в адекватному розумінні один одного;
- у процесі проектування освітньої діяльності студента з урахуванням вже досконалої діяльності та його індивідуальних психологічних особливостей;
- при залученні студента у вирішення рефлексивних завдань, схема розгортання яких відповідає роботі студента в системах «Я та інші» - «Я - інше Я»;- «Я-концепція» в трьох часових рамках - минуле, теперішнє, майбутнє;
- при цілеспрямованому створенні в педагогічному процесі ситуацій, які вимагають аналізу та оцінки, доказовості, обґрунтованості своєї позиції, що вимагає постійного професійно-ціннісного вибору;
- у процесі самоаналізу, самооцінки студентом власної діяльності та самого себе як суб'єкта: який я як вчитель, які мої особисті якості, чи правильно я дію в ситуації з позиції моїх загальних принципів і т.д. Подібні питання характеризують рефлексивне ставлення студента до себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Рефлексивність студента, що актуалізується, дозволяє йому самовизначитись всередині власного уявлення про себе, знайти нові особистісні смисли у своїй професії. Знайдений заново особистісний сенс дає перспективу для внутрішніх змін, саморозвитку особистості студента, відкриває шлях для професійного зростання.

В актуалізації рефлексивності студента беруть участь: спрямованість його особистості, наповненість його образу «Я» (особистісного і професійного), ставлення до обраної професії. При цьому вирішальне значення в оцінці професійної позиції студента має представленість у ній моральної домінанти, яка відповідає соціальному змісту педагогічної професії і при цьому максимально збігається з уявленням особистості про цілі майбутньої професійної діяльності. Актуалізована рефлексивність особистості студента дозволяє йому стати «інструментом» власного розвитку і саморозвитку.

Отже, аналіз наукової літератури дозволив визначити і теоретично обґрунтувати такі педагогічні умови саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вчителя, інтеграція освітніх технологій саморозвитку особистості студента та актуалізація рефлексивності особистості студента коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ уклад. В. Бусел. – К. : Ірпін'я : ВТФ Перун, 2005. – 1728 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : посібник / Н.Є. Мойсеюк. – К. : Наукова думка, 2007. – 656 с.
3. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
4. Кирьякова А.В. Ценности как социальная доминанта ориентации / А.В. Кирьякова // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Оренбург : ОГУ, 2002. – Вып. 1. – С. 18-33.
5. Філософський енциклопедичний словник / [голов. ред. В.І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология – 1984. – 432 с.
7. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / В.І. Романчиков. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособ. / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
10. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. посібник / І.В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
12. Орбан-Лембрик Л.Б. Соціальна психологія: навч. посіб. / Л.Б. Орбан-Лембрик; ред. К.С. Мусієнко. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
13. Суходубова Г.Д. Саморозуміння і рефлексія як діяльність самопізнання / Г.Д. Суходубова // Філософія : конспект лекцій. – К., 2012. – С. 116-124.

REFERENCES

1. Velikij tлумachnij slovník suchasnoyi ukrayins'koyi movi / uklad. V. Busel. – K. : Irpin' : VTF Perun, 2005. – 1728 p.

2. Mojsejuk N.E. Pedagogika: posibnik / N.E. Mojsejuk. – K. : Naukova dumka, 2007. – 656 p.
3. Slovník-dovidník z profesijnoyi pedagogiki / [red.-uporjad. A.V. Semenova]. – Odesa : Pal'mira, 2006. – 272 p.
4. Kir'jakova A.V. Cennosti kak social'naja dominanta orientacii / A.V. Kir'jakova // Uchenye zapiski Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – Orenburg: OGU, 2002. – Vyp. 1. – P. 18-33.
5. Filososf'skij enciklopedichnij slovník / [golov. red. V.I. Shinkaruk]. – K. : Abris, 2002. – 742 p.
6. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / L.S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1984. – T. 4: Detskaja psihologija – 1984. – 432 p.
7. Romanchikov V.I. Osnovi naukovih doslidzhen': navch. posib. / V.I. Romanchikov. – K. : Centr uchbovoyi literaturi, 2007. – 254 p.
8. Goncharenko S.U. Ukrayins'kij pedagogichnij slovník / S.U. Goncharenko. – K. : Libid', 1997. – 374 p.
9. Shhurkova N.E. Pedagogicheskaja tehnologija: ucheb. posob. / N.E. Shhurkova. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. – 224 p.
10. Malafiyik I.V. Didaktika: navch. posibnik / I.V. Malafiyik. – K. : Kondor, 2009. – 406 p.
11. Lerner I.Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija / I.Ja. Lerner. – M. : Pedagogika, 1981. – 186 p.
12. Orban-Lembrik L.B. Social'na psihologija: navch. posib. / L.B. Orban-Lembrik; red. K.S. Musienko. – K. : Akademvidav, 2005. – 448 p.
13. Suhodubova G.D. Samorozuminnja i refleksija jak dij'al'nist' samopiznannja / G.D. Suhodubova // Filosofija: konspekt lekcij. – K. , 2012. – P. 116-124.

УДК 37.013.42:371.84(075.8)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

Петровська К.В., к. пед. н., ст. викладач

Бердянський державний педагогічний університет, вул.Шмідта, 4, м.Бердянськ, Україна

ekpetrovskaya@rambler.ru

У статті розглядається питання перевірки ефективності розробленої соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Подано динаміку розвитку показників кожного з компонентів суспільно-нормативної поведінки у трьох експериментальних групах. Встановлено, що формування суспільно-нормативної поведінки сприяє активізації процесу особистісного становлення молодих людей, чия поведінка відповідає суспільним вимогам, загальноприйнятим нормам і принципам, характеризується оптимальною рівновагою між ціннісними орієнтаціями індивіда і групи та правилами і вимогами навколишнього середовища.

Ключові слова: соціально-педагогічна модель, суспільно-нормативна поведінка, учнівська молодь, творчі неформальні об'єднання, формування.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ТВОРЧЕСКИХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Петровская Е. В.

*Бердянский государственный педагогический университет, ул. Шмидта, 4, г. Бердянск,
Украина*

ekpetrovskaya@rambler.ru

В статье рассматривается вопрос проверки эффективности разработанной социально-педагогической модели формирования общественно-нормативного поведения учащейся молодежи в творческих неформальных объединениях. Представлена динамика развития показателей каждого из компонентов общественно-нормативного поведения в трех экспериментальных группах. Установлено, что формирование общественно-нормативного поведения способствует активизации процесса личностного становления молодых людей, поведение которых соответствует общественным требованиям, общепринятым нормам и принципам, характеризуется оптимальным равновесием между ценностными ориентациями индивида и группы, а также правилами и требованиями окружающей среды.

Ключевые слова: социально-педагогическая модель, общественно-нормативное поведение, учащаяся молодежь, творческие неформальные объединения, формирование.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF SOCIAL TEACHING MODELS FORMING PUBLIC-NORMATIVE BEHAVIOR IN CREATIVE STUDENTS INFORMAL ASSOCIATIONS

Petrovskaya K.

Berdyansk State Pedagogical University, Shmidt st., 4, Berdyansk, Ukraine

ekpetrovskaya@rambler.ru

The article discusses the test the effectiveness of the developed socio-pedagogical model formation of socio-normative behavior of students in the creative informal associations. The dynamics of the development of indicators of each component of the socio-normative behavior in the three experimental groups. The formation of socio-normative behavior contributes to strengthening the process of personal development of young people whose behavior is consistent with the public requirements, norms and principles, is characterized by an optimal balance between the value orientations of the individual and the group, as well as the rules and Environmental requirements.

By experimental studies have established the dynamics of formation of the levels of socio-normative behavior of students in the creative informal associations.

Quantitative analysis of obtained during the molding phase of the experiment, the overall trend showed positive dynamics and impact of the proposed socio-pedagogical model for the formation of socio-normative behavior of students creative informal associations.

Formation of socio-normative behavior helps to activate the process of personal development of young people whose behavior is consistent with the public requirements, norms and principles, characterized by an optimal balance between the value orientations of the individual and the group, and the rules and regulations of the social environment.

Key words: socio-pedagogical model, socio-normative behavior, students, creative informal networks formation, forming.

У вирішенні проблеми стабільного розвитку українського суспільства одним із актуальних завдань є соціальне становлення молодого покоління, що включає формування світогляду, способу світосприйняття і розвиток системи цінностей та життєвих ідеалів. Гарантією духовного і фізичного здоров'я учнівської молоді є створення можливостей для реалізації творчого потенціалу і, зокрема, однієї з найважливіших його складових – потреби у творчій самореалізації. Якщо молодь з різних причин немає можливості реалізувати свій творчий потенціал, вона втрачає здатність до активної взаємодії зі світом, а це сприяє зростанню духовної невибагливості, моральної спустошеності, підвищеної тривожності, агресивності молодих людей, прояву у певній частини молоді відхилень у поведінці, створенню неформальних об'єднань, норми яких суперечать загальноприйнятим. Оскільки учнівська

молодь представляє найближче майбутнє суспільства, питання соціальної регуляції її поведінки, засвоєння соціальних норм мають особливу значущість.

Протягом 2009-2012 рр. нами проведено дослідження, метою якого було обґрунтування теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності з формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях та розробка і експериментальна перевірка соціально-педагогічної моделі реалізації цього процесу. Експериментальне дослідження проходило у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольньо-результативний.

Аналіз отриманих даних під час констатувального (стартового) зрізу показав, що рівень сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань є недостатнім: раціональний (високий) рівень виявлено у 15,8% учнівської молоді, інтуїтивний (середній) – у 23,3%, конформістський (низький) – у 35,3% та деформований – у 25,6% респондентів.

У процесі впровадження соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, який відбувався протягом чотирьох етапів, встановлено, що включення молодих людей до різних видів суспільно-корисної діяльності, а також обрані форми та методи роботи в комплексі слугують розв'язанню мети дослідження.

Метою контрольньо-результативного етапу експерименту було перевірити ефективність розробленої соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Аналіз результатів проводився за тими самими показниками і з використанням того самого пакета діагностик, що й під час констатувального етапу експерименту.

Для отримання об'єктивних результатів через неможливість виділення контрольної групи ми планували простежити динаміку формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях у трьох експериментальних групах. Для цього ми проводили проміжні зрізи наприкінці мотиваційно-орієнтувального й інтегративно-творчого етапів формування та контрольний зріз наприкінці співтворчого етапу. У дослідженні послідовно подано динаміку рівня сформованості кожного компонента суспільно-нормативної поведінки протягом чотирьох етапів формування, а також перевірено достовірність даних за допомогою статистичних методів (оцінки середніх та середньоквадратичних значень; кластерний аналіз; відстані Магаланобіса; статистики Фішера-Снедекора) та критеріїв (критерій Кетеля, критерій Готелінга, критерій χ^2).

Для виявлення динаміки розвитку показників кожного з компонентів суспільно-нормативної поведінки була проведена діагностика рівня їхньої сформованості в учнівській молоді досліджуваних груп на всіх етапах формування. За результатами переведення отриманих рівнів у бали за допомогою формули (1) ми визначили рівні сформованості показників п'яти компонентів суспільно-нормативної поведінки.

$$pk = \frac{p1 + p2 + p3 + p4}{4} \quad (1),$$

де $p1, p2, p3, p4$ – відносні відсотки за кожною методикою для відповідного рівня;

4 – кількість методик.

Загальний рівень сформованості суспільно-нормативної поведінки знайдено як суму значень, що отримані у результаті діагностики за всіма методиками за формулою (2).

$$\sum_i = \sum_{j=1}^{20} X_j \quad (2),$$

де i – номер респондента в групі; j – номер методики;

X_j – результати тестування i -го респондента за j -ю методикою;

\sum_i – загальний рівень сформованості суспільно-нормативної поведінки i -го респондента.

Проаналізуємо результати даних діагностик, щоб виявити приховані статистичні закономірності на базі зібраних даних. Це забезпечується виконанням таких завдань:

- 1) визначити середню оцінку показників та рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях (перевірка однорідності досліджуваних груп);
- 2) визначити кластерну структуру експериментальних груп (кластерний аналіз);
- 3) перевірити достовірність змін, що сталися з експериментальними групами після експерименту;
- 4) простежити динаміку розвитку показників та рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

На основі оцінок компонентів суспільно-нормативної поведінки за формулами (3), (4), (5) ми розрахували середні, дисперсії та стандартні відхилення для цих оцінок на етапах експерименту.

Оцінка середніх кожної випадкової величини z обчислюється за такою формулою:

$$\bar{z} = \frac{\sum_{i=1}^n z_i}{n}, \quad (3)$$

Дисперсія випадкової величини z обчислюється за формулою:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^n (z_i - \bar{z})^2}{n}, \quad (4)$$

Стандартні відхилення – за формулою:

$$\sigma = \sqrt{D}, \quad (5)$$

де: n – кількість спостережень;

z_i – значення за показниками, які отримав кожен учасник експериментальної групи i , отже, $i=1, 2, \dots, n$.

Графіки середніх оцінок показників суспільно-нормативної поведінки (Рис. 1, Рис. 2), діагностовані на початку формувального етапу експерименту та на контрольному зрізі, свідчать про відсутність розбіжностей між трьома експериментальними групами і про збільшення цих значень після формувального впливу.

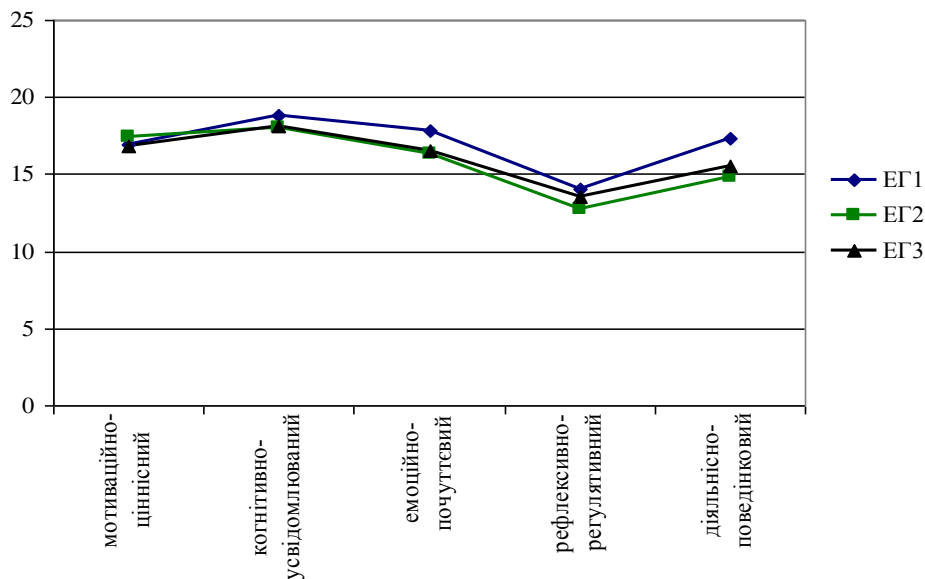


Рис. 1. Середні оцінки показників суспільно-нормативної поведінки, отримані на початку формувального експерименту

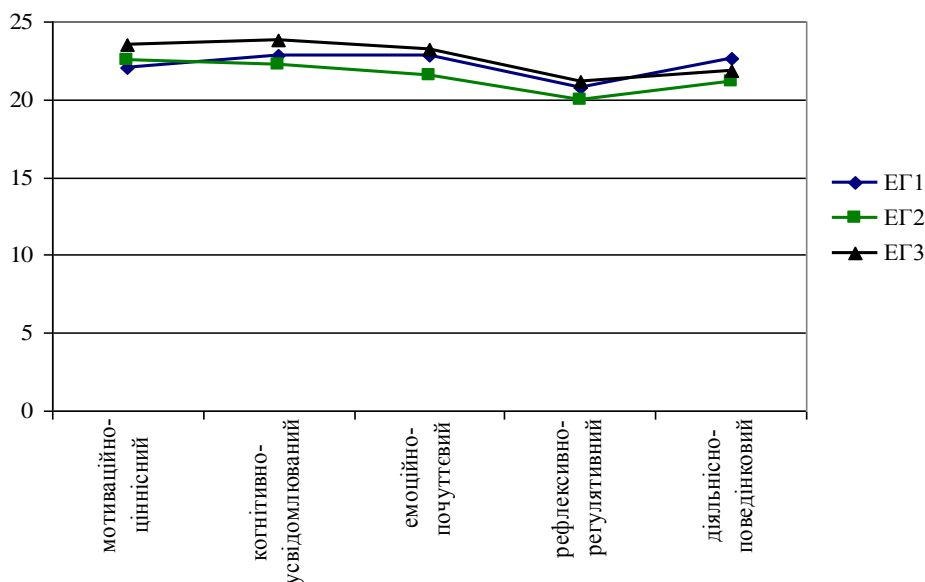


Рис. 2. Середні оцінки показників суспільно-нормативної поведінки, отримані наприкінці формувального експерименту

Визначення кластерної структури експериментальних груп відбувалося за допомогою кластерного аналізу. Він є одним із основних математичних методів багатовимірного аналізу кількісних даних. Сенс його полягає в послідовному об'єднанні (розбитті) об'єктів (множини об'єктів) на основі їхньої подібності (близькості) у так звані кластери – множини об'єктів, однорідні класи (підгрупи), близькі між собою за деякою мірою схожості з використанням координат векторів опису [3, с. 336–337]. Перевагою кластерного аналізу є те, що він виконує розбиття не за одним параметром, а за добіркою ознак. Окрім того, кластерний аналіз не накладає жодних обмежень на вид об'єктів.

Зазначимо, що обсяг статті не дає змоги детально представити процедуру кластерного аналізу в усіх експериментальних групах. Саме тому для прикладу розглянемо детальну методiku аналізу статистичних даних EG1. Аналіз результатів EG2 та EG3 ми подамо в узагальненому кінцевому вигляді.

За обраними параметрами, якісними та кількісними оцінками після проведення констатувального експерименту реципієнтів ЕГІ ми згрупували за чотирма рівнями: раціональний (високий), інтуїтивний (середній), конформістський (низький) та деформований. **Використання методу кластеризації** виконувалося в системі STATISTICA [2]. Процедура розбиття на класи здійснювалася методом *k-середніх* (*k-means clustering*) на основі евклідової відстані. Отже, після стартового зрізу (на початку формувального експерименту) **ми поділили ЕГІ на три кластери**. В результаті кластеризація відбулася з трьома помилками. Тобто розходження між класифікацією “експерта” (системи діагностичних методик) і методу кластеризації виявлено для трьох суб’єктів (2, 3, 17).

На наступному етапі кластерного аналізу ми встановили “відстані” між кластерами за рівнем сформованості показників, а також графічно відобразили відношення середніх кластерів у вигляді діаграми (Рис. 3). Це уможливило встановлення певних закономірностей відносно виокремлених кластерів. Так автоматичний поділ об’єднує реципієнтів з раціональним та інтуїтивним рівнем в один кластер, кластер 3. Тобто між кількісними показниками їхнього рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки не вбачається суттєвого розходження і до них можливий однаковий підхід на подальших етапах формувального експерименту. Однозначно виступають конформістський (кластер 2) та деформований рівні (кластер 3), що вимагає більш індивідуального підходу в роз’ясненні інструкцій при виконанні процедур формувального експерименту.

Після мотиваційно-орієнтувального етапу ми провели перший проміжний зріз. Автоматичний поділ за кластерним методом класифікував респондентів також на три кластери, але вже з чотирма помилками. Тобто розходження між класифікацією “експерта” і методу *k-середніх* виявлено для чотирьох суб’єктів (3, 13, 16, 17). Відбулося завищення оцінок трьом суб’єктам та заниження рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки для одного респондента. Результати кластеризації після першого проміжного зрізу та графічне відображення відношень середніх трьох кластерів (Рис. 4) говорить про те, що, як в у попередній кластеризації, респонденти з раціональним та інтуїтивним рівнем сформованості суспільно-нормативної поведінки об’єднуються в один кластер. Загальна кількість реципієнтів цього кластера збільшилася на один, що говорить про незначні результати після проведення мотиваційно-орієнтувального етапу формувального експерименту.

Після проведення інтегративно-творчого етапу формувального експерименту ми провели другий проміжний зріз. Дані, отримані в результаті використання методу *k-середніх*, та графічне відображення відношень середніх трьох кластерів (Рис. 5) свідчать про те, що чітко вирізнялися раціональний та конформістський рівні. У динаміці перебігу формувального експерименту вони дійшли чіткого позиціонування. Автоматичний поділ об’єднує представників конформістського та деформованого рівнів в один кластер (кластер 1). Тобто розходження між середніми показниками рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки стерлися, і вони стали виступати як такі, що досягли порівнянного рівня. Розходження між класифікацією “експерта” і методом *k-середніх* відсутні, отже маємо абсолютну класифікацію.

Після проведення контрольного зрізу результати використання методу *k-середніх* показали ту саму закономірність, що й після проведення другого проміжного зрізу (Рис. 6). Тобто однозначно виступають раціональний та інтуїтивний рівні. У динаміці перебігу експерименту вони досягли чіткого позиціонування. Автоматичний поділ об’єднує представників конформістського та деформованого рівнів в один кластер. Між ними не вбачається суттєвого розходження, і вони виступають як такі, що досягли порівнянного рівня. Розходження між класифікацією “експерта” і методом *k-середніх* відсутні. Маємо абсолютну класифікацію.

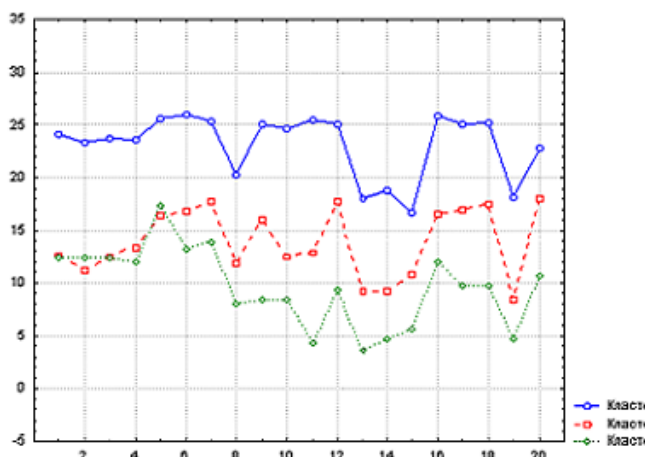


Рис. 3. Графічне відображення середніх показників кластерів ЕГ1 після стартового зрізу

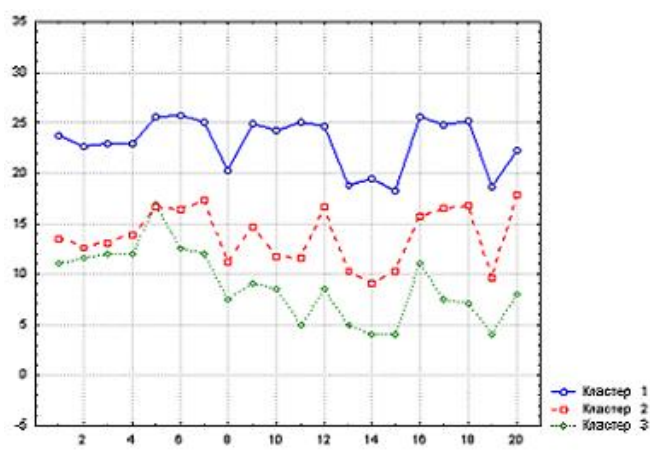


Рис. 4. Графічне відображення середніх показників кластерів ЕГ1 після першого проміжного зрізу

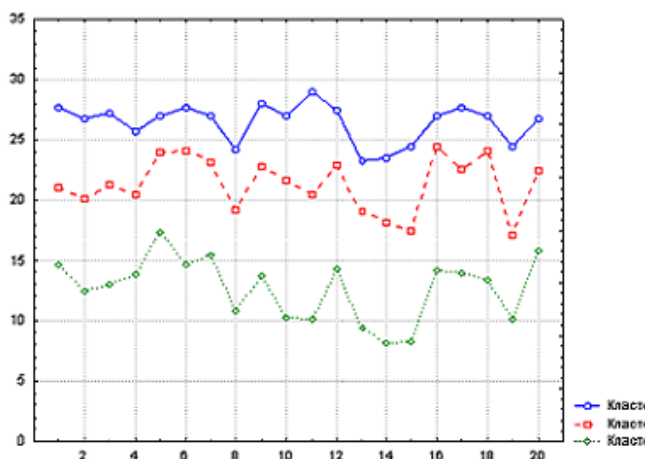


Рис. 5. Графічне відображення середніх показників кластерів ЕГ1 після другого проміжного зрізу

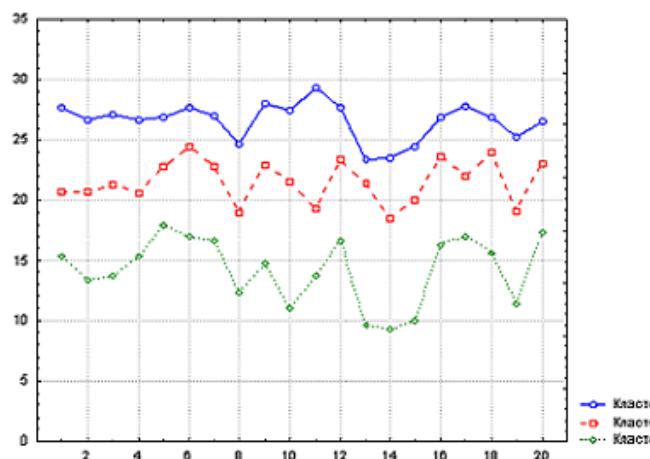


Рис. 6. Графічне відображення середніх показників кластерів ЕГ1 після контрольного зрізу

У таблиці 1. наведено зведені результати чотирьох зрізів оцінок експерта й поділу на кластери методом k-середніх ЕГ1.

Таблиця 1 – Зведені результати чотирьох зрізів оцінок експерта й поділу на кластери методом k-середніх ЕГ1

№ респ	стартовий зріз		1 проміжний зріз		2 проміжний зріз		контрольний зріз	
	Експерт	Кластер	Експерт	Кластер	Експерт	Кластер	Експерт	Кластер
1.	Р	3	Р	3	Р	3	Р	3
2.	К	1	І	3	І	2	І	2
3.	Д	2	Д	2	Д	1	Д	1
4.	І	3	І	3	І	2	І	2
5.	К	2	К	2	К	1	К	1
6.	Р	3	Р	3	Р	3	Р	3
7.	К	2	К	2	К	1	К	1
8.	К	2	К	2	К	1	К	1
9.	І	3	І	3	І	2	І	2
10.	Д	1	Д	1	Д	1	Д	1

№ респ	стартовий зріз		1 проміжний зріз		2 проміжний зріз		контрольний зріз	
	Експерт	Кластер	Експерт	Кластер	Експерт	Кластер	Експерт	Кластер
11.	Д	1	К	2	К	1	К	1
12.	І	3	І	3	І	2	І	2
13.	К	2	І	2	І	2	І	2
14.	Р	3	Р	3	Р	3	Р	3
15.	І	3	Р	3	Р	3	Р	3
16.	К	2	І	2	І	2	І	2
17.	Д	2	І	2	І	2	І	2
18.	Д	1	Д	1	Д	1	Д	1
19.	К	2	К	2	К	1	К	1
20.	І	3	І	3	І	2	І	2

З таблиці 1 бачимо, що порівняння “якості” класифікації в динаміці свідчить про неузгодженість на перших двох зрізах та повний збіг на двох кінцевих зрізах. У динаміці формування суспільно-нормативної поведінки відбувається стабілізація “кваліфікації”, збігання експертної здатності “експерта” й методу k-середніх. Отже, результати кластерного аналізу надали нам можливість дослідити динаміку розвитку кластерів упродовж усіх чотирьох етапів формування експерименту та порівняти результати класифікації “експерта” й методу k-середніх ЕГ1 за рівнем сформованості суспільно-нормативної поведінки.

Для перевірки достовірності змін, що сталися з векторами середніх в експериментальних групах в кінці експерименту порівняно з його початком, сформуємо дві альтернативні гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0): між середніми показниками суспільно-нормативної поведінки, отриманими на початку і в кінці експерименту, в ЕГ1 (ЕГ2, ЕГ3) існують лише випадкові відмінності.

Альтернативна гіпотеза (H_1): між середніми показниками суспільно-нормативної поведінки, отриманими на початку і в кінці експерименту, в ЕГ1 (ЕГ2, ЕГ3) існують не випадкові відмінності.

Показники суспільно-нормативної поведінки являють собою багатовимірні сукупності, тому для перевірки цих гіпотез ми скористаємося T^2 -критерієм Готелінга [1]. Для обчислення емпіричного значення цього критерію застосовується формула:

$$T^2 = \frac{n_1 + n_2 - k - 1}{k} \times \frac{n_1 \cdot n_2}{(n_1 + n_2) \cdot (n_1 + n_2 - 2)} \times D_k^2, \quad (6)$$

де: n_1 і n_2 – кількість варіантів у першій та другій багатомірних вибірках; k – кількість показників у кожній вибірці; D_k^2 – відстань Махаланобіса, що обчислюється за формулою (7):

$$D_k^2 = \sum \sum s^{ij} \cdot d_i \cdot d_j, \quad (7)$$

де: S^{ij} – обернена матриця зведених коваріацій, d_i і d_j – різниці між оцінками середніх усіх k -змінних.

Для нас важливим було попарно порівняти ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3 на початку і в кінці експерименту, а також для обчислення емпіричного значення T^2 -критерія Готелінга знайти відстань Махаланобіса між середніми значеннями показників на старті та фініші

формувального експерименту. Розрахунок відстаней Махаланобіса здійснювався у статистичному пакеті STATISTICA, результати обчислень представлено в табл. 2.

Таблиця 2 – Результати розрахунку відстаней Махаланобіса

Порівнювані групи	D_k^2
ЕГ1 (початок експерименту) – ЕГ2 (початок експерименту)	3,268
ЕГ1 (початок експерименту) – ЕГ3 (початок експерименту)	1,513
ЕГ2 (початок експерименту) – ЕГ3 (початок експерименту)	1,162
ЕГ1 (кінець експерименту) – ЕГ2 (кінець експерименту)	16,924
ЕГ1 (кінець експерименту) – ЕГ3 (кінець експерименту)	8,542
ЕГ2 (кінець експерименту) – ЕГ3 (кінець експерименту)	2,934
ЕГ1 (початок експерименту) – ЕГ1 (кінець експерименту)	8,847
ЕГ2 (початок експерименту) – ЕГ2 (кінець експерименту)	4,775
ЕГ3 (початок експерименту) – ЕГ3 (кінець експерименту)	11,665

Зобразимо графічно числові значення відстаней Махаланобіса на початку та після проведення формувального експерименту (Рис. 7).

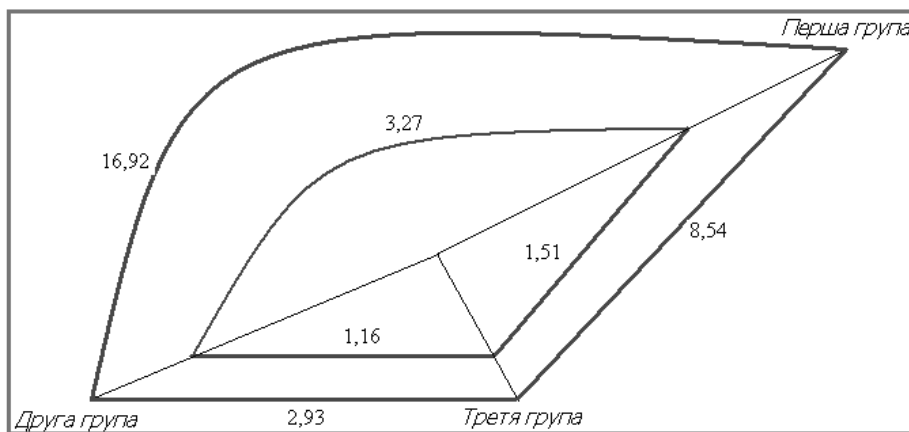


Рис. 7. Відстані Махаланобіса між групами на старті (внутрішня лінія) та фініші (зовнішня лінія).

Аналіз відстаней Махаланобіса між групами на початку та в кінці формувального експерименту на якісному рівні свідчить про те, що динаміка змін першої групи значніша порівняно з іншими. Це можна пояснити тим, що впровадження моделі формування суспільно-нормативної поведінки в ЕГ1 здійснювалося безпосередньо автором, а впровадження в ЕГ2 та ЕГ3 – керівниками цих груп з його консультуванням. Отже, це вимагає більш прискіпливої перепідготовки керівників груп у подальшому.

Для перевірки гіпотез стосовно суттєвості розбіжностей між результатами відповідної експериментальної групи на початку і в кінці експерименту на основі показників, отриманих у результаті діагностування учнівської молоді ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3, по формулі (8) були обчислені емпіричні значення T^2 :

$$T^2 = \frac{20 + 20 - 20 - 1}{20} \times \frac{20 \cdot 20}{(20 + 20)(20 + 20 - 2)} \times 8,847 = 0,25 \cdot 8,847 \approx 2,212$$

$$\text{ЕГ2: } T^2 = \frac{22 + 22 - 20 - 1}{20} \times \frac{22 \cdot 22}{(22 + 22)(22 + 22 - 2)} \times 4,775 = 0,30 \cdot 4,775 \approx 1,438$$

$$T^2 = \frac{21 + 21 - 20 - 1}{20} \times \frac{21 \cdot 21}{(21 + 21)(21 + 21 - 2)} \times 11,665 = 0,28 \cdot 11,665 \approx 3,215$$

Оскільки T^2 - статистика Готелінга має розподіл Фішера-Снедекора, то критичні значення були знайдені на рівні значущості $\alpha = 0,05$ та числа ступенів свободи k і $n_1 + n_2 - k - 1$ по таблицях саме цього розподілу. Обчислення ступенів свободи для експериментальних груп:

$$\text{ЕГ1: } k = 20; n_1 + n_2 - k - 1 = 20 + 20 - 20 - 1 = 19$$

$$\text{ЕГ2: } k = 20; n_1 + n_2 - k - 1 = 22 + 22 - 20 - 1 = 23$$

$$\text{ЕГ2: } k = 20; n_1 + n_2 - k - 1 = 21 + 21 - 20 - 1 = 21$$

За статистичними таблицями Д. Оуена [4] знайдені критичні значення Фішера-Снедекора ($F_{n_1+n_2-k-1}^k$) на рівні значущості $\alpha = 0,05$ для відповідного числа ступенів свободи. Емпіричні та критичні значення зведені в табл. 3.

Таблиця 3 – Зведені результати перевірки гіпотез за критерієм Готелінга

Група	T_{emp}^2	$F_{n_1+n_2-k-1}^k$	Порівняння значень
ЕГ1	2,212	2,156	$2,212 > 2,156$
ЕГ2	1,438	2,047	$1,438 < 2,047$
ЕГ3	3,215	2,096	$3,215 > 2,096$

Для ЕГ1 емпіричне значення T^2 -статистики більше за критичне, тому ми відкидаємо нульову гіпотезу і приймаємо альтернативну. Тобто між результатами ЕГ1 на початку та в кінці експерименту існують розбіжності. Отже, застосовані заходи формування експерименту призвели до таких змін в рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки ЕГ1, що на тлі випадкових відхилень є суттєвими.

Оскільки в ЕГ2 емпіричне значення критерія Готелінга не перевищує критичного значення F_{23}^{25} , то нульову гіпотезу про несуттєвість різниці між відповідними векторами середніх значень треба прийняти. Висновок щодо ефективності проведених заходів формування експерименту та моделі формування суспільно-нормативної поведінки не може бути сформований остаточно. Можна припустити, що такі дані були отримані в результаті не зовсім відповідного ставлення керівника ЕГ до проведення експерименту.

Суттєва різниця між оцінками векторів математичних сподівань за результатами стартового та фінішного зрізів в ЕГ3 відрізняються суттєво, саме тому ми відкидаємо нульову гіпотезу і приймаємо альтернативну. Отже, впровадження у виховний процес моделі призвели до таких змін у рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, що на тлі випадкових відхилень вважаються суттєвими.

Отже, результат аналізу отриманих даних свідчить, що для всіх трьох груп табличні критичні значення за рівня значущості $\alpha = 0,05$ менші, ніж обчислені, й тому нульова гіпотеза про несуттєвість різниці між відповідними векторами середніх значень не справджується. Різниця не можна вважати випадковими і вони можуть бути трактовані виключно як закономірні, викликані впровадженнями заходами моделі формування суспільно-нормативної поведінки. Це надає підстави стверджувати, що розроблена модель змістовна й ефективна.

Оскільки одна з груп (ЕГ2) не продемонструвала покращення середньої оцінки суспільно-нормативної поведінки, то ми перевіримо зміни внутрішньої структури рівнів до та після проведення формувального експерименту. Сформулюємо гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0): емпіричні розподіли рівнів в ЕГ1 (ЕГ2, ЕГ3), отримані на початку та в кінці експерименту, не розрізняються.

Альтернативна гіпотеза (H_1): емпіричні розподіли рівнів в ЕГ1 (ЕГ2, ЕГ3), отримані на початку та в кінці експерименту, розрізняються.

Для перевірки цих гіпотез застосовується критерій χ^2 , емпіричне значення якого обчислюється за формулою (9) [1]:

$$\chi^2 = n_1 \cdot n_2 \sum_i \frac{d_i^2}{n_{1i} + n_{2i}}, \quad (9)$$

де n_1 і n_2 – обсяги груп до та після експерименту;

n_{1i} – кількість учнівської молоді з відповідним рівнем суспільно-нормативної поведінки (з номером i) до експерименту;

n_{2i} – кількість учнівської молоді з відповідним рівнем суспільно-нормативної поведінки (з номером i) після експерименту;

d_i обчислюється за формулою $d_i = \frac{n_{1i}}{\sum_i n_{1i}} - \frac{n_{2i}}{\sum_i n_{2i}}$.

Розрахунок емпіричних значень критерію χ^2 :

$$\text{ЕГ1: } \chi^2 = 20 \times 20 \times 3946,67 = 9,87$$

$$\text{ЕГ2: } \chi^2 = 22 \times 22 \times 4027,05 = 8,32$$

$$\text{ЕГ3: } \chi^2 = 21 \times 21 \times 6676,47 = 15,14$$

Знайдене за статистичними таблицями Д. Оуена [4] при рівневій значущості $\alpha = 0,05$ та числа ступенів свободи $4 - 1 = 3$ дорівнює 7,815. Оскільки обчислені емпіричні значення критерію більші за критичні, то нульову гіпотезу треба відхилити, прийнявши альтернативну. Тобто в експериментальних групах (ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3) спостерігаються зміни розподілу частот рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки за рахунок упровадження розробленої соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки. Ці зміни є позитивними, оскільки збільшилася кількість осіб з раціональним та інтуїтивним рівнями та зменшилася – з конформістським та деформованим. Перевірка зміни внутрішньої структури рівнів до та після проведення експерименту також підтверджує, зі свого боку, змістовність та ефективність розробленої моделі.

Завершуючи експериментальне дослідження, ми встановили динаміку рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Одержані результати наведено в табл. 4.

Порівняльний аналіз результатів констатувального експерименту й даних, отриманих наприкінці співтворчого етапу, свідчить, що в результаті впровадження нашої моделі в трьох експериментальних групах відбулися суттєві позитивні зрушення досліджуваного феномена. До того ж, динаміка розвитку показників сформованості суспільно-нормативної поведінки в ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3 засвідчує процес їхнього поетапного формування протягом чотирьох етапів формувального експерименту. Ми встановили, що протягом трьох зрізів поступово

зменшується кількість респондентів із конформістським та деформованим рівнями (табл. 5):

– за деформованим рівнем – від 25,6% на констатувальному етапі до 0% в ЕГ1 та ЕГ3 і 4,5% в ЕГ2 наприкінці експерименту;

– за конформістським рівнем – від 35,3% на констатувальному етапі до 15% в ЕГ1, 18,2% в ЕГ2 та 9,5% в ЕГ3 наприкінці експерименту.

Таблиця 4 – Динаміка рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, %

Компоненти		Констатувальне вимірювання (стартовий зріз)	Формувальний етап експерименту								
			ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3		
			Мотиваційно-орієнтовальний етап (I проміжний зріз)	Інтегративно-творчий етап (II проміжний зріз)	Співтворчий етап (контрольний зріз)	Мотиваційно-орієнтовальний етап (I проміжний зріз)	Інтегративно-творчий етап (II проміжний зріз)	Співтворчий етап (контрольний зріз)	Мотиваційно-орієнтовальний етап (I проміжний зріз)	Інтегративно-творчий етап (II проміжний зріз)	Співтворчий етап (контрольний зріз)
Мотиваційно-ціннісний	Р	12	10	15	30	9,1	13,6	40,9	9,5	23,8	42,9
	І	16,9	35	45	55	22,7	40,9	40,9	33,4	42,9	42,9
	К	33,7	40	35	15	45,5	27,3	13,7	33,3	9,5	14,2
	Д	37,4	15	10	0	22,7	18,2	4,5	23,8	23,8	0
Когнітивно-усвідомлюваний	Р	19,6	15	20	30	22,7	31,8	31,8	23,8	28,6	33,3
	І	26,8	30	35	60	22,3	22,7	54,6	28,6	33,3	57,2
	К	35,5	30	25	10	22,7	27,3	9,1	23,8	9,5	9,5
	Д	18,1	25	20	0	22,3	18,2	4,5	23,8	28,6	0
Емоційно-почуттєвий	Р	16,3	5	10	35	4,5	18,2	27,3	4,8	14,3	28,5
	І	26,1	20	40	45	36,4	31,8	50	33,3	28,6	66,7
	К	32,6	45	25	20	22,7	27,3	18,2	33,3	42,8	4,8
	Д	25	30	25	0	36,4	22,7	4,5	28,6	14,3	0
Рефлексивно-регулятивний	Р	18,3	20	25	45	18,2	27,3	36,4	19	9,5	38,2
	І	25,7	25	35	35	31,8	27,3	40,9	23,8	38,2	52,3
	К	35,2	35	25	20	18,2	31,8	18,2	33,4	42,8	9,5
	Д	20,8	20	15	0	31,8	13,6	4,5	23,8	9,5	0
Діяльнісно-поведінковий	Р	13	25	30	35	13,6	22,7	45,5	14,4	19	47,6
	І	21,2	40	45	55	18,2	36,4	40,9	23,8	47,6	42,9
	К	39,1	25	20	10	50	22,7	9,1	42,8	14,4	9,5
	Д	26,7	10	5	0	18,3	18,2	4,5	19	19	0

Натомість поступово збільшується частка реципієнтів з інтуїтивним та раціональним рівнями сформованості суспільно-нормативної поведінки:

– за інтуїтивним рівнем – від 23,3% на констатувальному етапі до 50% в ЕГ1, 40,9% в ЕГ2 та 52,3% в ЕГ3 наприкінці експерименту;

– за раціональним рівнем – від 15,8% на констатувальному етапі до 35% в ЕГ1, 36,4% в ЕГ2 та 38,2% в ЕГ3 наприкінці експерименту.

Таблиця 5 – Динаміка рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, %

Рівні сформованості СНП	Констатувальне вимірювання (стартовий зріз)	Формувальний етап експерименту								
		ЕГ1			ЕГ2			ЕГ3		
		Мотиваційно-орієнтувальний етап (I проміжний зріз)	Інтегративно-творчий етап (II проміжний зріз)	Співтворчий етап (контрольний зріз)	Мотиваційно-орієнтувальний етап (I проміжний зріз)	Інтегративно-творчий етап (II проміжний зріз)	Співтворчий етап (контрольний зріз)	Мотиваційно-орієнтувальний етап (I проміжний зріз)	Інтегративно-творчий етап (II проміжний зріз)	Співтворчий етап (контрольний зріз)
Р	15,8	15	20	35	13,6	22,7	36,4	14,4	19	38,2
І	23,4	30	40	50	27,3	31,8	40,9	28,5	38,2	52,3
К	35,3	35	25	15	31,8	27,3	18,2	33,3	23,8	9,5
Д	25,6	20	15	0	27,3	18,2	4,5	23,8	19	0

За результатами статистичної обробки результатів педагогічного експерименту встановлено:

1. Оцінки середніх значень та середніх відхилень на всьому просторі перебігу експерименту для трьох експериментальних груп не мають значних відхилень, які б вимагали окремого спеціального дослідження. Тобто на якісному рівні можна говорити про однорідність досліджуваних груп.

2. Порівняння “якості” класифікації експериментальних груп у динаміці свідчить про неузгодженість на перших двох зрізах у класифікації експерта та методом k-середніх за рівнями сформованості суспільно-нормативної поведінки та повний збіг на двох кінцевих зрізах, що говорить про достовірність отриманих результатів.

3. Перевірка гіпотези про сформованість компонентів суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань у реципієнтів трьох експериментальних груп доводить ефективність запропонованої в роботі експериментальної соціально-педагогічної моделі.

4. Перевірка зміни внутрішньої структури рівнів до та після проведення експерименту підтверджує змістовність та ефективність розробленої моделі.

Отже, аналіз кількісних показників, отриманих під час проведення формувального етапу експерименту, показав загальну тенденцію позитивної динаміки та впливу запропонованої соціально-педагогічної моделі на формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань. Формування суспільно-нормативної поведінки сприяє активізації процесу особистісного становлення молодих людей, чия поведінка відповідає суспільним вимогам, загальноприйнятими нормам і принципам, характеризується оптимальною рівновагою між ціннісними орієнтаціями індивіда і групи та правилами і вимогами навколишнього соціального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Т. Введение в многомерный статистический анализ / Т. Андерсон. – М. : ФМ, 1963. – 500 с.

2. Методы кластерного анализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.exponenta.ru/SOFT/STATIST/statistica5_5/17/17.asp
3. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 464 с.
4. Оуэн Д. Б. Сборник статистических таблиц / Д. Б. Оуэн. – М. : ВЦ АН СССР, 1966. – 586 с.
5. Петровська К. В. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Петровська Катерина Володимирівна. – Слов'янськ, 2013. – 347 с.

REFERENCES

1. Anderson T. Vvedenie v mnogomernyj statisticheskij analiz / T. Anderson. – М. : FM, 1963. – 500 p.
2. Metody klasterного analiza [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.exponenta.ru/SOFT/STATIST/statistica5_5/17/17.asp
3. Morgun V. F. Osnovi psihologichnoyi diagnostiki : navchal'nij posibnik dlja studentiv vishnih navchal'nih zakladiv / V. F. Morgun, I. G. Titov. – К. : Vidavnichij Dim “Slovo”, 2009. – 464 p.
4. Oujen D. B. Sbornik statisticheskikh tablic / D. B. Ouen. – М. : VC AN SSSR, 1966. – 586 p.
5. Petrovs'ka K. V. Formuvannja suspil'no-normativnoyi povedinki uchnivs'koyi molodi v tvorchih neformal'nih ob'ednannjah : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Petrovs'ka Katerina Volodimirivna. – Slov'jans'k, 2013. – 347 p.

УДК 364.4

ОЦІНКА ПОТРЕБ ДИТИНИ ТА ЇЇ СІМ'Ї: СУТНІСТЬ, ЗНАЧЕННЯ, КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Петрочко Ж.В., д. пед. н., с. н. с., заст. директора з науково-експериментальної роботи

Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, Київ, Україна

petrochko@ukr.net

У статті розкривається сутність оцінки потреб дитини та її сім'ї. Представлено значення впровадження оцінки потреб клієнта на сучасному етапі розвитку соціальної й соціально-педагогічної роботи в Україні. Охарактеризовано теоретичні основи оцінки (теорія прив'язаності, відновлення, концепція сильних сторін).

Ключові слова: оцінка потреб, потреби дитини, батьківський потенціал, фактори сім'ї та середовища.

ОЦЕНКА ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕБЕНКА И ЕГО СЕМЬИ: СУЩНОСТЬ, ЗНАЧЕНИЕ, КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ

Петрочко Ж.В.

Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, Київ, Україна

petrochko@ukr.net

В статье раскрывается сущность оценки потребностей ребенка и его семьи. Представлено значение внедрения оценки потребности клиента на современном этапе развития социальной и социально-педагогической работы в Украине. Охарактеризовано теоретические основы оценки (теория привязанности, обновления, концепция сильных сторон).

Ключевые слова: оценка потребностей, потребности ребенка, родительский потенциал, факторы семьи и среды.

ASSESSING OF THE CHILD AND HIS FAMILY NEEDS: THE NATURE, VALUE, CONCEPTUAL BASIS

Petrochko ZH.

Institute of Problems of Education of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, M. Berlniskiy st., 4, Kyiv, Ukraine

petrochko@ukr.net

The article exposes the assessment of the child and his family needs. Value of the assessment implementing of the client's needs at the present stage of social and socio-pedagogical work in Ukraine is presented. Theoretical basis of assessment is described (theory of attachment, restore, and the concept of strengths).

Assessment of needs of the child and his family built on the conceptual and theoretical basis, strengthens its role in the system to ensure the rights of children in difficult circumstances. Position of attachment theory, recovery, periodization of child development, the concept of the strengths of the individual - the basis for the implementation of such an assessment, the formation of its indicators.

However, apart from the laws of development of the individual, it is important to be aware of the essence, the value of all the components and indicators to measure, understand the logic of a common approach to its implementation. Allowance for this is a condition for effective evaluation needs of the child and his family, is carried out to identity or the identity of the growing educated and developed in a supportive environment. In other words, as a child on a personal level and at the level of society included in the system of long-term emotional and positive social interactions, relationships, is the basis of their own sense of security, assurance of their rights.

Key words: needs assessment, the child's needs, parental capacity, family and environmental factors.

Упродовж останніх п'яти років в Україні помітно активізувалися зусилля державних і неурядових організацій задля підвищення якості соціальних послуг населенню відповідно до його потреб. У зв'язку із цим виникла необхідність у пошуку чи створенні інструменту встановлення та гарантування якості соціальних послуг, регулювання їх надання різними соціальними інституціями. Одним із таких інструментів стало розроблення та впровадження в практику соціальної і соціально-педагогічної роботи оцінки потреб клієнтів. Обґрунтування концептуальних засад і створення єдиного алгоритму оцінки потреб дитини та її сім'ї як складової ведення випадку – вагомий крок до стандартизації такої оцінки й реалізації соціальної ідеї державного замовлення на соціальні послуги сім'ям з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Мета статті – розкрити сутність, значення й концептуальні засади оцінки потреб дитини та її сім'ї.

Проаналізуємо лінгвістичне пояснення лексеми "оцінка". Так, у сучасному тлумачному словнику української мови зазначається: "Оцінка – думка, міркування про якість, характер значення кого-, чого-небудь" [4, с. 336]. З позиції психології, оцінка – вимірювання індивідуальних відмінностей, пов'язаних з характерними особистісними рисами [6, с. 317]. Дещо іншим, але близьким до нашого розуміння, є визначення оцінки з позиції соціології – це співвідношення будь-якого об'єкта з прийнятими критеріями, зразком, нормою [3, с. 230]. З позиції філософії, оцінка – одне із основних понять аксіології та логіки оцінок, яке відображає ціннісний аспект взаємодії дійсності та людини. Оцінка може даватися за різними ознаками, проте найчастіше – добре/погано (*авт. так/ні*). Висловлювання з оцінки містить дескриптивну і недескриптивну частини. Перша описує стан справ, друга висловлює щось із цього приводу. Найчастіше смисл оцінки імплікативно пов'язаний з дескриптивним. Шкала оцінки відбиває властивості об'єкта оцінка [5, с. 461].

Потрібно зазначити, що "оцінка потреб" як термін несе своє лінгвістичне, психологічне, соціологічне і філософське наповнення й об'єднує сутність конструктів "потреби" і "оцінка".

Якщо перенести висловлені вище семантичні міркування щодо поняття "оцінка" в площину визначення поняття "оцінка потреб дитини та її сім'ї", то шкала оцінки відображає норми/зразки задоволення потреб дитини відповідного віку, котра розвивається гармонійно.

При цьому недескриптивна (модальна) частина оцінки базується на уявленнях фахівців про потреби дитини в контексті її прав, стандарти розвитку особистості в різні вікові періоди, інтереси дитини. І оскільки фахівці соціальної сфери дають оцінку на основі наявних у них переконань, ціннісних ставлень, стереотипів, виконуючи операційні порівняння, зростає вага їх спеціальної професійної підготовки до здійснення оцінки потреб дитини та її сім'ї.

У Законі України "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю" дається юридичне визначення *оцінки потреб* як процесу збору, узагальнення та аналізу соціальними працівниками інформації щодо стану та життєвих обставин об'єкта соціальних послуг з метою визначення видів та обсягів послуг, їх впливу на процес подолання складних життєвих обставин.

Залежно від категорії клієнтів, оцінка потреб яких здійснюється, вирізняють оцінку потреб дитини та її сім'ї. Ми визначаємо *оцінку потреб дитини та її сім'ї* як процес збору, узагальнення та аналізу інформації щодо розвитку дитини, батьківського потенціалу, факторів сім'ї та середовища, підготовки висновків та рекомендацій для прийняття рішень у найкращих інтересах дитини щодо надання відповідних соціальних послуг. Отже, метою оцінки потреб є визначення необхідних стратегій втручання, видів соціальних послуг, соціальної допомоги, спрямованих на забезпечення прав дитини, подолання складних життєвих обставин дитини та її сім'ї або мінімізацію їх наслідків.

Нормативно-правовими підставами для впровадження оцінки потреб дитини та її сім'ї в Україні є закони «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», постанови Кабінету Міністрів України № 866 від 24 вересня 2008 р. «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини», №895 від 21 листопада 2013 р. «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах», № 896 «Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)».

Нові можливості для поглиблення змісту та покращення якості надання соціальних послуг вразливим категоріям населення відповідно до їхніх потреб створило введення у 2012 р. посади фахівця із соціальної роботи. Так, наказом Міністерства соціальної політики визначено, що однією із функцій такого фахівця є проведення «оцінки потреб дитини, сім'ї та молодшої особи, обстеження матеріально-побутових умов за згодою сім'ї».

У міжнародній практиці оцінка потреб уже не перший рік упевнено розвивається як базова технологія соціальної і соціально-педагогічної роботи. Форвардами цього є Велика Британія, Швеція, США, Польща, Німеччина, Голландія, Латвія, Литва, Нідерланди та інші країни світу. Певні успіхи впровадження оцінки потреб клієнта мають Росія, Грузія, Таджикистан.

У більшості країн оцінка здійснюється державними організаціями за місцем проживання клієнта (Велика Британія, Швеція, Латвія, Литва). Проте, наприклад, у Німеччині оцінка потреб осіб похилого віку та дорослих інвалідів проводиться експертними групами, створеними при медичних касах страхового фонду з догляду (для застрахованих осіб). В інших випадках поширена практика оцінки потреб клієнта незалежними недержавними організаціями – надавачами послуг. У Голландії оцінку здійснюють кваліфіковані працівники, які пройшли відповідну підготовку і є співробітниками незалежної служби (департаменту), що функціонує при страховому фонді.

В Україні інноваційні проекти із визначення, апробації й реалізації моделей, змісту та процедури оцінки здійснюються з 2009 р. силами неурядових організацій, а саме: Міжнародної благодійної організації «Надія і житло для дітей» в Україні, Українського фонду «Благополуччя дітей», Партнерства «Кожній дитині», МБО «БФ «СОС–Дитяче

містечко». Водночас найбільш послідовно та системно до розроблення, впровадження технології оцінки потреб дитини та її сім'ї вдалося наблизитися *Партнерству «Кожній дитині»*. Розпочата організацією в 2005 р. відповідна діяльність була узагальнена в двох методичних посібниках: 2007 р. – «Оцінка потреб дитини та її сім'ї», 2011 р. – «Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики»[2].

Отже, досвід впровадження оцінки потреб у різних соціальних інституціях як державними, так і неурядовими організаціями існує, що презентує значення такої технології. Доказом зазначеного стали неодноразові спроби запровадження технології оцінки потреб на державному рівні (Наказ Держсоцслужби від 21 вересня 2009 р. № 54 «Про апробацію проекту оцінки потреб дитини та її сім'ї та проекту оцінки потреб і ресурсів сім'ї»). Однак, структурні зміни, часта зміна керівництва державних установ, врешті ліквідація Державної соціальної служби для сім'ї дітей та молоді, уповільнили ці процеси. Окрім цього, труднощі впровадження та утвердження технології оцінки обумовлені також і тим, що більшість неурядових організацій, які мають досвід здійснення оцінки потреб клієнта, перейняли цю технологію, виходячи із досвіду своїх іноземних партнерів, а, відповідно, відсутнє спільне бачення механізмів й інструментів оцінки, її концептуальних засад. Відтак, кожна організація, як правило, співпрацюючи в межах проєктів з тими чи іншими місцевими соціальними службами, запроваджувала свій інструментарій оцінки, який міг суттєво відрізнятись від інструментарію, що застосовують інші організації.

Нині вищезначену проблему розв'язано шляхом розроблення на замовлення Міністерства соціальної політики України й фінансової підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) Національного інструментарію оцінки потреб дитини та її сім'ї.

Актуальність такого кроку обумовила низка причин:

- необхідність відпрацювання реальних механізмів захисту інтересів дитини і гарантування їхнього розвитку у родинному середовищі, вироблення та прийняття рішень з урахуванням їхніх найкращих інтересів;
- неможливість здійснювати раннє втручання через відсутність відповідного інструментарію;
- неузгодженість щодо оцінки між державними і недержавними організаціями;
- підвищення вимог до якості роботи з випадком на засадах об'єктивності прийняття рішень;
- неможливість контролювати зміст та якість надання соціальних послуг;
- необхідність виваженого і відповідального складання плану роботи з клієнтом (наприклад, плану соціального супроводу);
- підвищення уваги до особистісного потенціалу клієнтів;
- необхідність економного й ефективного використання наявних ресурсів.

Згідно з положеннями Конвенції ООН про права дитини, концептуальним твердженням стосовно оцінки потреб є таке: оцінка потреб дитини та її сім'ї – першооснова забезпечення прав підростаючої особистості. Тобто, щоб забезпечити права дітей, потрібно, насамперед, виявити й проаналізувати їхні потреби.

Вищесказане набуває ще більшої значущості, коли йдеться про забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Тому першочергове завдання оцінки – безпека дитини, недопущення порушень її прав або мінімізація таких порушень. Ми відстоюємо позицію, що сім'я – природне середовище забезпечення прав дитини, а, відповідно,

неадекватне втручання в сім'ю може підірвати її цілісність, функціонування. У такому разі надзавданням оцінки є пошук, створення чи відновлення можливостей дитини зростати у сприятливому й стабільному сімейному оточенні.

Унікальність технології оцінки потреб дитини та її сім'ї полягає в тому, що оцінка вирішує ряд важливих управлінських й соціально-педагогічних завдань: по-перше, вона є вагомим аргументом та механізмом захисту прав дитини під час прийняття відповідних рішень та вчинення негайних дій (у т. ч. й стосовно необхідності вилучення дитини із сімейного оточення); по-друге, завдяки чіткому і логічному інструментарію оцінки, у т. ч. формалізованим індикаторам, соціальний педагог/соціальний працівник усвідомлює зміст своєї роботи з дитиною і сім'єю, діє логічно й виправдано в інтересах дитини, а не керується власною інтуїцією; по-третє, оперуючи результатами оцінки, соціальному педагогові/соціальному працівникові легше відстоювати свою позицію, пояснюючи доцільність певних дій в інтересах дитини.

Позитивне значення оцінки потреб для розвитку системи забезпечення прав дітей очевидне, адже відбуваються певні (позитивні) зміни не тільки на рівні особистості, а й на рівні соціального середовища, громади. Зосередження уваги на ресурсах, що забезпечують гармонійний розвиток дитини та її сім'ї, сприяє розвитку наявних ресурсів, їх примноженню, збагаченню. Окрім цього, належно надані послуги, визначені на основі оцінки потреб клієнта, стають доброю рекламою, підвищують імідж організації, соціального працівника/фахівця із соціальної роботи; поглиблюється взаємодія і партнерство з клієнтом.

Оскільки оцінка потреб дитини проводиться з метою визначення необхідних видів соціальних послуг, соціально-педагогічної підтримки, методів втручання, спрямованих на захист та забезпечення благополуччя дитини, зміни ситуації в сім'ї або поведінки її членів на краще, її можна розглядати як інструмент забезпечення прав дитини, а також як інструмент для надання якісних соціальних послуг дитині та її сім'ї.

Зокрема, як інструмент забезпечення прав дитини, оцінка потреб допомагає виявити стан безпечності дитини та ризики заподіяння їй шкоди (дає змогу відповісти на запитання: чи не потерпає дитина від жорстокого поводження, насильства; чи забезпечені потреби дитини в повноцінному харчуванні, одязі, емоційних контактах із авторитетною особою; чи безпечними є для дитини її місце проживання, найближче оточення; чи не порушуються житлові та майнові права дитини; чи володіють батьки, інші члени родини достатнім потенціалом, щоб захистити дитину, протидіяти ризикам заподіяння шкоди її життю і здоров'ю тощо).

Як інструмент надання соціальних послуг, оцінка потреб дозволяє визначити: межі втручання фахівців соціальної сфери; коло спеціалістів, здатних допомогти дитині та її сім'ї; форми і методи роботи, що найкращим чином відповідають потребам й очікуванням дитини та її сім'ї тощо.

Ми виходимо з наукової позиції, що для досягнення стану благополуччя важливо сприяти задоволенню біологічних (повноцінне харчування, відпочинок, оптимальні фізичні навантаження тощо), психічних (інтелектуальний, естетичний, емоційно-ціннісний розвиток, самоусвідомлення, самопрезентація тощо) і соціальних (стабільні й теплі стосунки з найближчим оточенням; дружба з однолітками та іншими авторитетними особами; соціальне самовизначення, соціальна самореалізація, незалежність від дорослих тощо) потреб дитини. Під час оцінки потреб необхідно брати до уваги потреби усіх трьох груп.

Окрім цього, забезпечення прав дітей, стан задоволення усіх їхніх потреб залежить від батьківської компетентності, вміння батьків розуміти й «відгукуватися» на потреби дитини.

Як правило, зазначене значною мірною залежить від обставин сім'ї, умов її проживання, мережі соціальної підтримки тощо.

Отже, основна концептуальна ідея оцінки потреб дитини та її сім'ї така: лише в разі повного врахування потреб дитини, високого батьківського потенціалу, сприятливого впливу факторів сім'ї та середовища дитина захищена й забезпечена усім необхідним для гармонійного розвитку.

Відтак, показниками оцінки потреб дитини та її сім'ї є: здоров'я, освіта, емоційний розвиток, самоусвідомлення і самопрезентація, сімейні та соціальні стосунки, самообслуговування (компонент «потреби дитини»); елементарний догляд, гарантія безпеки, емоційне тепло, стимулювання, життєві цінності і обмеження (компонент «батьківський потенціал»); історія сім'ї, родичі, житлово-побутові умови, зайнятість, доходи, соціальна інтеграція, ресурси громади (компонент «фактори сім'ї та середовища»).

Таке ґрунтовне діагностичне обстеження успішно може провести лише команда фахівців соціальної сфери. У зв'язку з цим, методологічну основу оцінки становить міжвідомчий і міждисциплінарний науковий підхід. Упровадження цього підходу передбачає наявність спільних переконань фахівців, залучених до оцінки, що формуються на підставі відповідних знань (теорія прив'язаності, відновлення, періодизації розвитку особистості, концепція сильних сторін).

Чільне місце в теоретичній базі здійснення оцінки потреб дитини і її сім'ї посідає теорія прив'язаностей. Дж.Боулбі (Bowlby) і його послідовники (Мері Ейнсворт (Ainsworth), Cassidy, Crittenden, Durkin, Goldfarb, Fahlberg та ін.) довели важливість для повноцінного розвитку дитини, формування її ідентичності, встановлення прив'язаностей між дитиною і батьками чи особам, котрі їх замінюють, забезпечення зв'язку, стабільних і тривалих стосунків дитини і дорослих. Соціальні працівники, які здійснюють оцінку потреб дитини і її сім'ї, мають усвідомлювати наслідки втрати прив'язаності для подальшого розвитку особистості дитини. Саме діагностування слабких прив'язаностей чи їх відсутності, зосередження на емоційному розвитку дитини та здатності батьків оточити дитину емоційним теплом, пошук значущих для дитини людей, з якими збереглися прив'язаності, тощо, мають стати пріоритетами в соціальній/соціально-педагогічній роботі.

Сутність теорії відновлення полягає у тому, що діти захищені не лише природою розвитку, але й діями дорослих і своїми власними діями, розвитком своїх потенцій, можливостями досягнення успіху і успішним досвідом (Masten A. and Coatsworth, J.). Йдеться про здатність дитини до відновлення внутрішніх ресурсів після кризи, стресу за допомогою акцентування уваги на її самомобілізації, найближчому оточенійсоціальному середовищі. У теорії відновлення особлива увага приділяється необхідності створення мережі підтримки дитини та її сім'ї в громаді й водночас розвитку усвідомлення ними власної приналежності до цієї громади.

Оцінка потреб має спиратися на позитивний потенціал дитини та її сім'ї. Відповідно, одним із найважливіших моментів є оцінка сильних сторін дитини та членів її сім'ї. Акцентування на сильних сторонах допомагає зрозуміти, що саме члени сім'ї можуть зробити, щоб самостійно розв'язати проблему, подолати складну життєву обставину.

У контексті загальних закономірностей особистісного становлення в різні вікові періоди дитина, розвиваючись, проходить низку послідовних стадій, на кожній з яких вона здобуває певну якість, що фіксується й зберігається в подальші етапи життя. Тобто, індикатори оцінки потреб дітей різного віку мають визначатися відповідно до показників вікової періодизації розвитку особистості.

Отже, оцінка потреб дитини та її сім'ї вибудовується на обґрунтованій концептуально-теоретичній основі, що підсилює її значення в системі забезпечення прав дітей, які

опинилися у складних життєвих обставинах. Положення теорії прив'язаності, відновлення, періодизації розвитку дитини, концепції сильних сторін людини – підґрунтя для здійснення такої оцінки, формування її індикаторів. Проте, окрім закономірностей розвитку особистості, важливо усвідомлювати сутність, значення компонентів і усіх показників оцінки, розуміти логіку загального підходу до її здійснення. Врахування зазначеного є умовою результативної оцінки потреб дитини та її сім'ї, що проводиться з метою пересвідчення, чи підростаюча особистість виховується і розвивається в сприятливому середовищі. Іншими словами, чи дитина як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму включена в систему довготривалих і емоційно позитивних соціальних взаємодій, зв'язків, що є основою відчуття нею власної захищеності, гарантованості своїх прав.

Напрямами подальших досліджень є обґрунтування механізмів та шляхів оптимального використання діагностичного інструментарію оцінки потреб різними представниками мультидисциплінарної команди фахівців соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрочко. – Рівне : видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
2. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики : навч. посіб. ; у 2-х ч. / І.Д. Зверева, З.П. Кияниця, В.О. Кузьмінський, Ж.В. Петрочко. – К. : Задруга, 2011. – Ч. 1. – 228 с.
3. Социологический энциклопедический словарь : [на русс., англ., нем., франц. и чешск. яз.] / ред.-коорд. – акад. Г. В. Осипов. – М. : Изд. НОРМА-ИНФРА, 2000. – 488 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови / [Уклад.Л. П. Олексієнко, О. Л. Шумейко] – К. : Кобза, 2004. – 544 с.
5. Філософський енциклопедичний словник / за ред. М. Т. Максименко. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 670 с.

REFERENCES

1. Diti u skladnih zhittevih obstavinah: social'no-pedagogichne zabezpechennja prav : monografija / Zh. V. Petrochko. – Rivne : vidavec' O. Zen', 2010. – 368 p.
2. Ocinka potreb ditini ta yiyi sim'yi: vid teorii do praktiki : navch. posib. ; u 2-h ch. / I.D. Zvereva, Z.P. Kijanicja, V.O. Kuz'mins'kij, Zh.V. Petrochko. – K. : Zadruga, 2011. – Ch. 1. – 228 p.
3. Sociologicheskijj enciklopedicheskij slovar' : [na russ., angl., nem., franc. i cheshsk. jaz.] / red.-koord. – akad. G. V. Osipov. – M. : Izd. NORMA-INFRA, 2000. – 488 p.
4. Suchasnij tлумachnij slovník ukrajyns'koyi movi / [Uklad.L. P. Oleksienko, O. L. Shumejko] – K. : Kobza, 2004. – 544 p.
5. Filosofs'kij enciklopedichnij slovník / za red. M. T. Maksimenko. – K. : Abris, 2002. – 742 p.
6. Shapar V. B. Suchasnij tлумachnij psihologichnij slovník / V. B. Shapar. – H. : Prapor, 2007. – 670 p.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УКРАЇНЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО

Стрілько В.В., к. пед. н.

*Міжнародний благодійний фонд імені Ярослава Мудрого, бульвар Марії Приймаченко, 6А,
Україна*

fond_@ukr.net

У статті аналізуються естетичні уподобання українців, досліджується естетичне виховання, його складові в педагогічній спадщині Григорія Сковороди та Костянтина Ушинського, висвітлюється роль мистецтва в системі самопізнання людини та роль представників української інтелігенції в системі естетичного виховання, обґрунтовується актуальність естетичного виховання в системі освіти України. Автор аналізує твори Григорія Сковороди та Костянтина Ушинського, у яких висвітлюються їх погляди на проблеми естетичного виховання. Простежується також філософська складова концепції естетичного виховання в творчості Григорія Сковороди.

Ключові слова: естетичне виховання, принципи музично-естетичного виховання, естетичні смаки, естетичні категорії, естетичне виховання в педагогічній спадщині Григорія Сковороди та Костянтина Ушинського.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УКРАИНЦЕВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ И КОНСТАНТИНА УШИНСКОГО

Стрілько В.В.

*Международный благотворительный фонд Ярослава Мудрого, бульвар Марии Приймаченко,
6А, Украина*

fond_@ukr.net

В статье анализируются эстетические предпочтения украинцев, исследуется эстетическое воспитание, его составляющие в педагогическом наследии Григория Сковороды и Константина Ушинского, освещается роль искусства в системе самопознания человека и роль представителей украинской интеллигенции в системе эстетического воспитания, обосновывается актуальность эстетического воспитания в системе образования Украины. Автор анализирует произведения Григория Сковороды и Константина Ушинского, в которых освещаются их взгляды на проблемы эстетического воспитания. Прослеживается также философская составляющая концепции эстетического воспитания в творчестве Григория Сковороды.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, принципы музыкально-эстетического воспитания, эстетические вкусы, эстетические категории, эстетическое воспитание в педагогическом наследии Г.Сковороды и К.Ушинского.

AESTHETIC EDUCATION OF UKRAINIANS IN THE PEDAGOGICAL LEGACY OF GREGORY SKOVORODA AND CONSTANTINE USHINSKIY

Stril'ko V.

International Charitable Fund Yaroslava Mudrogo, boulevard M. Priymachenko, 6A, Ukraine

fond_@ukr.net

The author analyzes the aesthetic preferences of Ukrainians in this article, investigates aesthetic education and its components in the pedagogical heritage of G.Skovoroda and K.Ushinsky, the author highlights the role of art in the human system of self-actualization and the role of Ukrainian intellectuals in the system of aesthetic education, proves the relevance of the aesthetic education in the educational system of Ukraine.

The author examines the ethical and aesthetic problems in the creative heritage of Gregory Skovoroda in which their points of view on the problem of aesthetic education are highlighted.

Also the philosophical component of the concept of aesthetic education in the works of Gregory Skovoroda is spied out.

Key words: aesthetic education, the principles of musical and aesthetic education, aesthetic tastes, aesthetic categories, aesthetic education in the pedagogical heritage of G.Skovoroda and K. Ushinsky.

Стрімкий розвиток суспільства все більше витісняє естетичні уподобання українських громадян.

Нинішня соціально-економічна і політична ситуація в Україні хоч і не перешкоджає формуванню витончених та індивідуалізованих естетичних смаків, але й не сприяє цьому в першу чергу через економічні негаразди. Як наслідок, порожніють музеї, виставки, театри, не розкуповуються книги і альбоми художніх творів. Лише незначна частина громадян України має бажання та матеріальну змогу задовольняти свої художньо-естетичні потреби. Усе це, безперечно, не сприяє формуванню естетичних смаків молоді.

Метою публікації є аналіз естетичних уподобань українців, дослідження естетичного виховання, висвітлення ролі мистецтва в системі самопізнання людини, аналіз творів Григорія Сковороди та Костянтина Ушинського.

Естетичне виховання завжди займало чільне місце в доробку науковців філософів та педагогів, починаючи з XVI століття. Вагомий внесок в цю проблематику зробили Софія Русова, Василь Сухомлинський, Григорій Ващенко та інші.

Над проблемою розвитку естетичного виховання в загальноосвітніх школах після проголошення незалежності України працювали провідні науковці Інституту проблем виховання НАПН України на чолі з доктором педагогічних наук І.Д.Бехом. Актуальними в царині естетичного виховання для школи стали здобутки доктора педагогічних наук Тарасової Галини Сергіївни та інших провідних сучасних науковців.

Проблематика естетичного виховання в творчості Григорія Сковороди та Костянтина Ушинського мало досліджена як філологами, так і науковцями-педагогами. Тому актуальність висвітлення цієї теми очевидна.

Розвиток естетичної думки XVII-XVIII ст. дослідники пов'язують з Києво-Могилянською академією, яка була значним освітнім і науковим центром Східної Європи. Саме тут відбувається становлення професійної філософії. Філософські системи, що викладалися професорами Києво-Могилянської академії, поєднували в собі гуманістичні, естетичні, реформаційні ідеї та раннє Просвітництво, що зумовило й основні напрями розвитку філософських знань в естетиці. З цим освітнім закладом пов'язані імена Григорія Сковороди та Феофана Прокоповича, основні ідеї якого знайшли своє місце в курсах риторики, естетики та поезики.

Із Києво-Могилянської академії починається шлях Григорія Савича Сковороди (1722-1794 рр.), в творчому доробку якого естетичне виховання займає одне з чільних місць.

У центрі суджень видатного педагога – людина з усіма її почуттями, мріями та вадами. Він перший в історії української філософії поставив питання загальнолюдського щастя. Саме тому деякі науковці вважають доречним розглядати концепцію Григорія Сковороди як філософське обґрунтування етики [2, с.3]. Філософію мислитель розглядав як науку, метою якої є навчити людину пізнати себе, допомогти їй «войти во сродную статью» [1, с.19], тобто знайти шлях до свого серця, до мудрості, до краси. За Григорієм Сковородою, необхідними внутрішніми умовами прозріння, стежкою, яка веде до філософської мудрості, є страх, любов, розуміння, простота бачення та почуття чудесного [4, с.19].

В органічному зв'язку з етико-гуманістичними проблемами у Григорія Сковороди перебуває естетична проблематика, що сягає корінням народних традицій. Він ототожнює етичні й естетичні категорії, в нього, як і в усній народній творчості, поєднуються прекрасне з моральним, краса з добром, потворне з аморальним тощо. Як і добро, краса є для нього атрибутом невидимої матерії, її доцільності та довершеності, тоді як зовнішня краса – це лише примарна тінь, що сама по собі не дає насолоди. У людському житті він вважає прекрасними ті вчинки, які відповідають природним нахилам людини, смішними – прояви незгідності [1, с.24]. Користь з красою і краса з користю, на його думку, нероздільні; їх

єдність і є джерелом людського життя. Справжньою є «сокровенна краса», яка в стародавні часи визначалася словом «decorum, si est благолепіє, благоприличность, всю твар и всякое діло осуществлюющая, но нікім человеческим правилам не подлежащая, а единственно от царствія божія зависящая» [3, с.25]. Ця краса органічно пов'язана з добротою. Тому, твердить Сковорода, виникли філософські догмати про те, що «доброта живе в одній красі». Це й зумовило ототожнення в його світогляді семантики добра і краси. Зазначимо, що справжня цінність художніх творів, на думку Григорія Сковороди, полягає в тому ж, що й цінність життєвих явищ, а важливою ознакою справжнього мистецтва є почуття любові: «Искусство во всіх священних инструментов тайнах не стоит полушки без любви» [3, с. 27]. Як і наука, мистецтво має своєю метою зробити довершеними природні властивості речей. Визначаючи мистецтво з погляду спорідненої праці, Григорій Сковорода робить висновок, що справжньому митцеві насолоду приносить не слава, а сама праця над твором, яка солодша за славу. На думку педагога, і філософія, і мистецтво повинно служити справі самопізнання людини. Моральне значення законів природи він вбачав в усвідомленні того, що спрямовує людську думку на пізнання їх внутрішнього начала, на формування внутрішньої краси і естетики.

Дослідники середньовічної і ренесансної літератури відзначають, що в багатьох тогочасних авторів немає чітко розробленої естетики як теоретичної системи. Навіть автори філософських праць здебільшого виходили не з доказів, а з повчальних риторичних прикладів та їх раціоналістичного тлумачення. Чи не одним з останніх представників такого стилю письма був Григорій Сковорода, етичні, онтологічні і гносеологічні ідеї якого мають художньо-естетичне втілення і сьогодні і є предтечею українського національного виховання.

Своє розуміння музики Григорій Сковорода обґрунтовував як «філософію педагогіки», що відображає людську красу, сприяє самопізнанню та самовдосконаленню людини, допомагає розкриттю її внутрішнього світу. Український фольклор просвітителю сприймав як «тритисячолітню піч», що «неопально» випікала та плідно зберігала багатовікову народну мудрість, народні звичаї і традиції, філософія в його розумінні — це «озброєння» і «найдосконаліша музика» [3]. Спираючись на ці поняття, Григорій Сковорода обґрунтував принципи музично-естетичного виховання «істинної» людини. Головними серед них були принципи національного виховання особистості на засадах музичного мистецтва; опори на народнопісенну творчість як основу духовного формування особистості; самопізнання особистістю «сродних» музично-естетичних нахилів і здібностей шляхом використання різних жанрів і форм музики; самореалізація людиною притаманних їй музично-естетичних обдарувань під час майбутньої професійної життєдіяльності; виявлення та розвиток акторсько-педагогічних можливостей особистості за допомогою театрального мистецтва. Новаторські музично-педагогічні ідеї Григорій Сковорода розкрив у посібниках «Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной» і «Начальная дверь ко христианскому добронравию» [3]. Головними серед них було духовне очищення та збагачення вихованців, опора на музичне мистецтво як плідний фактор розвитку творчого потенціалу особистості; виявлення «сродності» та розвиток природних нахилів і обдарувань шляхом самопізнання і самовиховання; самореалізація особистісно творчих можливостей майбутній життєдіяльності.

Григорій Сковорода розглядає основні питання філософії не з позиції наукового дослідження, а з позиції спроби кращого розуміння внутрішнього світу людини, з позиції народної мудрості. Пізнання, за Григорієм Сковородою, — це складний діалог людини з собою і своїми можливостями (самопізнання). Він дійшов висновку закономірних зв'язків, виходячи не з зовнішніх даних, а вивчаючи та аналізуючи дух людини, її серце. У суперечці між двома натурами, тобто між духовним та матеріальним, філософ перевагу завжди надавав першому. Вчення Григорія Сковороди, зокрема його концепція «зрідненої праці», суттєво вплинули на розвиток вітчизняної «філософії серця», української гуманістичної філософії,

стали основою естетичного виховання як базової складової українського національного виховання.

Вагоме місце у творчості Григорія Сковороди належить красі природи, не порушеної втручанням людини. Природні ритми і пропорції, краса полів, лісів, річок протиставлені в байках Григорія Сковороди марності власницьких прагнень, конфліктам у суспільстві людей.

Зазначимо, що проблемі естетичного виховання та формуванню естетичних смаків приділяли значну увагу представники української літератури. Зокрема, Леся Українка, Іван Франко, Тарас Шевченко та інші освітяни XIX ст. Володимир Антонович, Михайло Драгоманов, Павло Житецький, Володимир Науменко охарактеризували шляхи естетичного виховання особистості через призму національного виховання. Але найкраще систему формування естетичних смаків молоді розкриває Костянтин Ушинський. Він виділяє такі основні естетичні категорії: естетика, краса, мистецтво, художня творчість, естетичний смак та ідеал, етика. Красу він вважав метою та ідеалом будь-якої людської діяльності: чи то матеріальної, духовної, чи будь-якої іншої. Отже, естетичною, на його думку, є вся реальна дійсність і творча діяльність людини. Прояви естетичного в поведінці людини педагог вважав формою прояву його морального змісту, а християнську релігію — основою загальнолюдської моральності. Потребу в естетичному почутті та уявленні Костянтин Ушинський визначав згідно з принципом православ'я божественною передвизначеністю, а естетичний смак — таким, що формується в результаті цілеспрямованого впливу. Педагог наголошував на народності естетичного смаку, оскільки уявлення про красу неоднакові у різних народів [5, с.272].

Народна творчість (поезія, пісні, музика, образотворче мистецтво та ін.), за Костянтином Ушинським, є джерелом культури народу. Однією з ознак народності є мова - найкращий виразник духовної культури кожного народу. У статті «Рідне слово» Костянтин Ушинський відзначає естетику рідної мови: «У скарбницю рідного слова складає одне покоління за іншим плоди глибоких сердечних рухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, — одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові» [6, с. 282].

Естетичне виховання розглядається ним як естетичне відношення до світу і як засіб загальної гармонізації духовного і практичного життя людини, шлях до краси людського буття та пізнання й досконалого знання рідного слова. Найважливішими принципами естетичного виховання Костянтин Ушинський вважав православ'я і народність, а основою — народну культуру. На думку педагога, естетичний елемент є в будь-якій науці: астрономії, історії, математиці та інших науках. Костянтин Ушинський був переконаний, що велику роль в естетичному вихованні відіграє художня література, музика, образотворче та народне мистецтво, народні ігри, трудове навчання. Саме тому педагогічна спадщина Костянтина Ушинського значною мірою сприяла формуванню основоположних принципів українського національного виховання.

Отже, естетичне виховання видатними українськими педагогами та просвітителями, зокрема Григорієм Сковородою та Костянтином Ушинським, розглядалось як один з важливих напрямків виховання високоосвіченої та високодуховної особистості. Такого виховання сьогодні вкрай потребує молоде покоління українців.

Естетичному вихованню приділяв велику увагу український педагог Григорій Ващенко. Великий доробок в галузі естетичного виховання належить і науковцю Нілі Волошиній. Але всупереч тому, що однією зі складових Державної програми «Освіта XXI століття» є естетичне виховання молоді, незважаючи на величезний доробок вітчизняних педагогів у питаннях естетичного виховання, сучасна школа потребує більш глибоких наукових та методичних розробок у цій галузі. Як ніколи, в Україні актуальний вислів «Краса врятує світ».

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваньо І. Філософія і людське щастя, [до 175-річчя від дня смерті Г. С.Сковороди] / Іван Іваньо // Наука і суспільство. — 1969. — №11.
2. Марков А. П. Философские основы этического учения Г. С. Сковороды : автореф. дис. канд. филос. наук (09.622) / А. П. Марков. — К. , 1970. — 20 с.
3. Сковорода Григорій. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Григорій Савич Сковорода. — К. : Наук. думка, 1983. — 542 с.
4. Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: зб. наук. пр. / АН України. Ін-т філософії; [упоряд. В. М. Нічик, Я. М. Стратій]. — К. : Наук.думка, 1992. — 382 с.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К.Д.Ушинський. - М. : Міністерство освіти РРФСР , 1953. — Т. 1 : Педагогічні статті. — 446 с.
6. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. — К. : Рад. школа, 1991. — 392 с.

REFERENCES

1. Ivan'o I. Filosofiya i lyuds'ke shchastyia, [do 175-richchya vid dnya smerti H. S.Skovorody] / Ivan Ivan'o // Nauka i suspil'stvo. — 1969. — №11.
2. Markov A. P. Fylosofskye osnovy etycheskoho uchennya H. S. Skovorod : avtoref. dys. kand. fylos. nauk (09.622) / A. P. Markov. — K. , 1970. — 20 p.
3. Skovoroda Hryhoriy. Virshi. Pisni. Bayky. Dialohy. Traktaty. Prytchi. Prozovi pereklady. Lysty / Hryhoriy Savych Skovoroda. — K. : Nauk. dumka, 1983. — 542 p.
4. Skovoroda Hryhoriy: doslidzhennya, rozvidky, materialy: zb. nauk. pr. / AN Ukrayiny. In-t filosofiyi; [uporyad. V. M. Nychyk, Ya. M. Stratiy]. — K.: Nauk.dumka, 1992. — 382 p.
5. Ushyns'kyu K.D. Vybrani pedahohichni tvory: v 2 t. / K.D.Ushyns'kyu. - M.: Ministerstvo osvity RRFSR, 1953. — T. 1: Pedahohichni statti. — 446 p.
6. Khrestomatiya z istoriyi vitchyznyanoyi pedahohiky. — K. : Rad. shkola, 1991. — 392 p.

УДК 371.315:159.922:821

УМОВИ, ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ, УПОДОБАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ЛІЦЕЇСТІВ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Фесенко О.Д., вчитель-методист

Київський військовий ліцей імені Івана Богуна, бул. Лесі Українки, 25, м. Київ, Україна

oksanafesenko@ukr.net

У статті зосереджується увага на актуальних питаннях умов, шляхів формування естетичних смаків на уроках української мови та літератури у ліцеїстів Київського військового ліцею імені Івана Богуна. Вказано на важливість виявлення та виховання естетичних уподобань на уроках мови, літератури, необхідності міжпредметних зв'язків. Представлено взаємозв'язок особливостей раннього юнацького віку, специфіки роботи з обдарованими дітьми. Зосереджено увагу на конкретних підходах та ефективних формах роботи, які реалізують завдання формування естетичних смаків та стійких уподобань у військових ліцеїстів.

Ключові слова: естетичні смаки, українська мова та література, зв'язне мовлення, переказ.

УСЛОВИЯ, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ У ЛИЦЕИСТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Фесенко О.Д.

Киевский военный лицей имени Ивана Богуна, бул. Леси Украинки, 25, г. Киев, Украина

oksanafesenko@ukr.net

В статье обращено внимание на актуальные вопросы условий, путей формирования эстетических вкусов на уроках украинского языка и литературы у лицеистов Киевского военного лицея имени Ивана Богуна. Указано на важность выявления и воспитания эстетического компонента на уроках языка, литературы, необходимость межпредметных связей. Представлено взаимосвязь особенностей раннего юношеского возраста, специфики работы с одаренными детьми. Сосредоточено внимание на конкретных подходах и эффективных формах работы, которые реализуют задачи формирования эстетических вкусов и стойких эстетических привязанностей у военных лицеистов.

Ключевые слова: эстетические вкусы, украинский язык и литература, связная речь, изложение.

CONDITIONS AND ROUTES OF AESTHETIC TASTE/INTEREST FORMATION OF PUPILS OF MILITARY LYCEUMS DURING LESSONS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Fesenko O. D.

Bogun Kyiv military lyceum, boulevard L. Ukrainki, 25, Kyiv, Ukraine

oksanafesenko@ukr.net

The paper is devoted to the methodological conditions of aesthetic tastes formation during lessons of the Ukrainian language and literature at the military lyceum. The necessary stages of language and speaking activity of the lyceum pupils are found to be: observing and determination of their art interests and potentialities; guiding these potential interests by the teacher and developing them in a right direction; ensuring of individual approach; personal consulting upon basic poetic work; planning and ensuring conditions for opening the creative potential of the pupils during/after lessons of the Ukrainian literature; taking part in linguistic-literature competitions, readings, presentations etc.

It was shown that the productive routes of coherent speech development of military lyceum pupils are: oral/written retelling of moral-aesthetic items (books, movies, literature-art meetings, stage performances); more complex literature activity i.e. creating by pupils their own short novels, articles, web-sites, comments especially on the native land impressions. Using influence of music at the emotional state of the pupils, forming their soul harmony, moral and aesthetic feelings during lessons of the Ukrainian language and literature, we found productive to present the biographies and creative work details of the famous Ukrainian and foreign composers. Practically useful for formation of the aesthetic tastes and interests are answering the questions on the text, observing and creating linguistic means for self-attitude to the presented melodies and musical themes.

Key words: aesthetic taste, Ukrainian language and literature, coherent speech, retelling.

Предмет «Українська література» в 10-11 класах у сучасних умовах набуває особливого значення, адже він засобами мистецтва слова допомагає формувати, збагачувати внутрішній світ дитини-підлітка, позитивно впливати на формування самосвідомості, а також правильно спрямовувати морально-етичний потенціал, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки особистості [1]. Відомо, що естетика – наука про мистецтво, про форми прекрасного у художній творчості, у природі та суспільстві.

Київський військовий лицей імені Івана Богуна є середнім загальноосвітнім навчальним закладом України з військово-професійною спрямованістю навчання та виховання і належить до середньої загальноосвітньої школи другого та третього ступеня з поглибленим вивченням допризовної військової підготовки юнаків.

Вивчення української літератури в Київському лицейі імені І.Богуна (КВЛІ) забезпечує реалізацію основних (соціальних, мотиваційних, функціональних) компетентностей, серед яких функціональні компетентності, а саме: естетичні, культурологічні, мовні, комунікативні виокремлюються особливо. Адже література дає широкі можливості розкрити й активізувати морально-етичні проблеми та аналогії, суспільно-ціннісні орієнтири через естетико-літературознавчі категорії та поняття, зацікавити лицеїстів близькими їхній свідомості художніми творами, показати національну культуру на цілісній карті світової літератури.

Стаття присвячена основним завданням, які стоять перед учителями української мови та літератури у військовому ліцеї:

1. Навчити сприймати і розуміти естетику образного слова, його значення для розвитку загального естетичного смаку, естетичної розвиненості людини;
2. Усвідомлювати європейську єдність естетичних цінностей із морально-етичними на ґрунті національному;
3. Відшукувати й пояснювати роль образного слова, кольорової гами, музичні відтінки та їх прояви в стильовій палітрі українських письменників;
4. Удосконалювати навички високої мовленнєвої культури;
5. Виховувати у ліцеїстів почуття відповідальності за гармонійний розвиток рідної мови.

Особливий акцент робимо на тих художніх творах, що сприяють зародженню у свідомості молодшої людини якостей, які є носіями позитивної, життєствердної енергії, приносять естетичне задоволення й дають моральне опертя (творчість П. Тичини, М.Рильського, Є.Плужника, Б.-І.Антонича, Л.Костенко).

На шляху формування смаків до вивчення української мови та мовленнєвої творчості у ліцеїстів проходимо такі етапи:

- виявлення ознак художньої обдарованості;
- спостереження вчителя за становленням цих ознак з метою спрямування виявлених здібностей (задатків) у належне русло;
- забезпечення індивідуального підходу;
- надання консультацій щодо основ поетичної творчості;
- створення та забезпечення умов для розкриття творчого потенціалу дитини у навчальній урочній і позаурочній діяльності;
- участь у мовно-літературних конкурсах, читаннях, презентаціях, партнерських проектах, Всеукраїнських та Міжнародних конкурсах тощо.

Вік 16-17 років - найсильніший до власної поетичної творчості. Слід зазначити, що саме в поезії естетичний смак проявляється якнайкраще. Період раннього юнацького віку характеризується активністю психічного мовоутворення. У обдарованих дітей відбувається вдосконалення художніх умінь, накопичення знань, а разом з ним і значне поглиблення естетичних смаків.

Так, ліцеїсти військового ліцею кілька років поспіль беруть участь у засіданнях літературної студії для початківців Спілки письменників України, у Міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика. Підкреслимо, що це перший військовий навчальний заклад України, вихованці якого від початку конкурсу є його постійними учасниками, а багато хто і призерами Національного етапу, у традиційному Міжнародному фестивалі-конкурсі дитячо-юнацької журналістики «Прес-весна на Дніпрових схилах», який об'єднує талановиту молодь із України та багатьох інших країн світу.

Зазначимо, що особливу роль у гармонійному розвитку особистості відіграють «природжені задатки дитини до вивчення мов, мовленнєвої творчості - лінгвістичні здібності, які перебувають на межі між розумовою та творчою обдарованістю. Обидва види обдарованості пов'язані з естетичним смаком – відчуттям слова, його краси, потягом до художньої прози та поезії, вивчення мови...» [2, с. 98].

Розвиток та поглиблення естетичних смаків у ліцеїстів КВЛ здійснюється послідовно, відповідно до навчальної програми (Українська література 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ «Грамота» 2011), однакової для ліцеїстів усіх взводів, рот, обдарованих, необдарованих і взагалі не здатних до творчості підлітків. Але індивідуальні смаки до читання, відбору, нехай інтуїтивного чи за

рекомендацією вчителя, слів і висловів, які сподобалися у творі, ведення словника синонімів, фразеологічних висловів, переклади уривків із зарубіжної класики формують у дитини естетичний смак до слова, потребу шліфувати його грані.

Співучість, барвистість української літератури та мови, експресивність висловлювань персонажів у діалогах та авторських описах, змалювання природи справляють живильний вплив на емоційну, морально-психологічну сферу людини, на її мистецько-естетичні уподобання: І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я», М. Коцюбинський «Тіні забутих предків», Г. Косинка «В житах», О. Довженко «Зачарована Десна».

Кожен твір, який вивчаємо засобами мистецтва слова, долучаючи музичні та образотворчі зв'язки, сприяє всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації підлітка в сучасному світі, формуванню національно свідомого громадянина.

Особливий акцент робимо на тих художніх творах, що утверджують у свідомості молодшої людини якості, які є носіями позитивної, життєствердної енергії, повинні приносити естетичне задоволення, давати моральну опору – оптимізм, волю до перемоги, досягнення мети в житті, намагання долати труднощі (І. Багряний «Тигролови», О. Вишня «Мисливські усмішки», твори О. Гончара).

На нашу думку, надзвичайно корисним і дієвим у формуванні естетичних смаків у дитини є вивчення творчої біографії видатних письменників, активна увага до їх мови, стилю, інтуїції, прийомів удосконалення художніх текстів, пошуку спільного й відмінного в творах прозаїків, драматургів. А вже в процесі читання творів класиків, стислих чи розлогих коментарів до них, зростає зацікавленість старшокласників літературною творчістю, естетичними уподобаннями провідних діячів літератури. Так, вихованці КВЛ беруть участь у спільних проектах із спеціалізованою СШ № 47 ім. А. Макаренка Печерського району міста Києва: Шевченківське коло: «Батько Тарас – дітям», у Сковородинському форумі освітян «Йдемо за Сковородою».

Усна та письмова народна творчість виявляє та розвиває смаки у ліцеїстів, змушуючи їх відчувати красу в мові, у пошуку найвідповіднішого виразного синоніма, стрижневого поняття при характеристиці того чи іншого персонажа.

Отже, за умови виявлення мовленнєво-літературних здібностей та відповідних смаків у ліцеїстів спостерігаємо цікаві результати власнеюнацької творчості, бо літературні смаки, естетичні уподобання ліцеїстів-старшокласників продовжують удосконалюватися на уроках української мови, неухильно зростають з оволодінням мовою, розширенням лексичного запасу, влучним і доцільним використанням його у процесі творчості.

На нашу думку, естетичні смаки, вміння розуміти і насолоджуватися красою слова, фрази, речення виявляється у схильності до мовно-літературної творчості. Доведено, що естетичний смак завжди постає супутником творчості, атрибутом формування здібної, обдарованої людини, одним із яскравих компонентів індивідуального стилю діяльності особистості у суспільному житті.

При вивченні української літературної мови значну увагу приділяємо багатству та красі української мови, її милозвучності, співучості, особливостям словотворення, відмінностям від інших (російська, білоруська) мов східної групи слов'янських мов: «Українська мова в світі», «Засоби милозвучності мови», «Стилістичні засоби фонетики, словотвору, лексикології, фразеології», «Основні норми української літературної вимови», «Орфоепічні правила».

На уроках розвитку зв'язного мовлення надаємо перевагу висловлюванням у (усній чи писемній) формі переказів – стислих, вибіркового докладних, творчих; творів на морально-естетичні теми, відгуків на прочитану книжку, переглянутий спектакль, фільм, літературно-мистецьку зустріч, створення сайтів (наприклад, <http://shevchenko-yahotyn.narod.ru>). Зазначені вище зв'язні висловлювання дозволяють ліцеїстам проявляти свої здібності також і в інших жанрах мовленнєвої діяльності, як-от: новела, оповідання, нарис, есе, стаття, спираючись на знання, базові естетичні уподобання. Уміння створювати влучні словесні

портрети літературних персонажів, реальних людей, своїх однолітків, сучасників є обов'язковим елементом нашої роботи. При їх написанні виявляємо літературно обдарованих дітей. У ліцеїстів формується стійке усвідомлення того, що любов до рідного краю – джерело творчої наснаги: «І в кожному з нас – батьківський спадок, у кожному – Батьківщина» [3, с. 170].

Доведено, що музика діє на емоційний стан людини, викликає потребу «спілкуватися» з нею, відчуття краси, душевної гармонії, моральне та естетичне задоволення. Згідно з теорією «молодіжної енергетики» підлітки потребують спілкування у великих залах. Це сильніше, ніж їх індивідуальний потяг до справжньої музики.

Тому нам видається доцільним використовувати на уроках мови та літератури тексти, які ознайомлюють ліцеїстів з життям і творчістю українських і зарубіжних митців, показують їх взаємовідносини і взаємозбагачення, вводять у світ музичної культури, формують широкий інтерес до високого мистецтва та естетичний смак. Наприклад, у світ музичної культури ліцеїстів вводять уроки, присвячені українським мотивам у творчості видатного польського композитора Ф.Шопена, угорського піаніста-віртуоза, композитора Ф.Ліста, чиє перебування в Україні стало визначною подією. На основі розроблених нами текстів навчально-виховного змісту практикуємо завдання, що передбачають вибір правильної відповіді з кількох запропонованих, стислі відповіді на запитання за змістом тексту, спостереження за мовно-виражальними засобами, створення висловлювань з умотивованим власним ставленням до почутих мелодій з музичної скарбниці українського мелосу та європейського. Це сприяє формуванню у молоді загальнолюдської культури на ґрунті національної, пробуджує і виховує в серці і душі кожного ліцеїста гордість за рідний український народ.

Отже, по-перше, естетичний смак є невід'ємним системоутворюючим елементом світовідчуття дитини-підлітка у військовому ліцеї, він виявляється у поведінці, мові, зовнішньому вигляді (обов'язковість носіння військової форми різного призначення); по-друге, естетичний смак є засобом самодисципліни та соціалізації особистості у військовому середовищі; по-третє, використання дидактичних можливостей навчальних текстів сприяє вихованню ліцеїстів інтелектуальними, культурними, патріотично настроєними особистостями, стимулює почуття прив'язаності до «малої батьківщини»; по-четверте, стимулює розвиток критичного ставлення до власного та чужого мовлення; по-п'яте, виховання доброзичливих і тактовних стосунків між ровесниками на основі загальнолюдських етичних цінностей, запобігання виявам агресії на основі уявлень про прекрасне і гармонійне (словесна творчість, музика, живопис).

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська література. 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень. – 2011. – К. : «Грамота». – 72 с.
2. Густосологія [Текст] : навчальний посібник. В 10 т. Т.1. Естетичні смаки: їх витоки і формування / Н. Г. Калашник. – Х. : Колегіум, 2009. – 228 с.
3. Стрілько В. Родина пам'ять / В. Стрілько – Миронівка: ЗАТ «Миронівська друкарня», 2009. – 192 с.

REFERENCES

1. Ukrainiska literatura. 10-11 klasy. Programa dla profilnogo navchannia uchniv zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Riven standartu, akademichnyi riven. – 2011. – K. : «Gramota». – 72 p.
2. Gustosologia [Text]: navchalny posibnyk. V 10 t. T.1. Estetychni smaky: ikh vytoky i formuvannia / N. G. Kalashnyk. – Kharkiv : Kolegium, 2009. – 228 p.
3. Stril'ko V. Rody`nna pam'yat` / V. Stril'ko – My`ronivka: ZAT «My`roniv`s'ka drukarnya», 2009. – 192 p.

РОЗДІЛ 3 – СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 37.013.42+371.14

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ППО

Абрамова С.В., викладач

*Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, вул.М.Берлінського, 9,
м. Київ, Україна*

abramova.72@list.ru

Зміст статті полягає в дослідженні особливостей науково-методичної підготовки соціальних педагогів до формування соціальної активності учнів у системі післядипломної педагогічної освіти. Автором розглянуто науково-теоретичні підходи до вивчення поняття «соціальна активність особистості», проаналізовано напрямки та зміст діяльності соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів, охарактеризовано зміст науково-методичної підготовки соціальних педагогів у курсовий та міжкурсовий періоди в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: соціальна активність особистості, формування соціальної активності особистості, послєдипломное образование, социальная педагогика.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ППО

Абрамова С.В.

*Луганский областной институт последипломного педагогического образования,
ул. М.Берлинского, 9, г. Киев, Украина*

abramova.72@list.ru

Содержание статьи состоит в исследовании особенностей научно-методической подготовки социальных педагогов к формированию социальной активности учащихся в системе последипломного педагогического образования. Автор раскрывает научно-теоретические подходы к изучению понятия «социальная активность личности», анализирует направления и содержание деятельности социальных педагогов по формированию социальной активности учащихся, характеризует содержание научно-методической подготовки социальных педагогов в курсовой и межкурсовой периоды в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: социальная активность личности, формирование социальной активности личности, послєдипломна освіта, соціальна педагогіка.

SCIENTIFIC METHODOICAL PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS FOR THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF PUPILS IN POSTGRADUATE EDUCATION

Abramova S.

Lugansk Regional Teachers' Training Institute, M. Berlinskogo str., 9, Kyiv, Ukraine

abramova.72@list.ru

Fundamental changes in the economic, political and social spheres of society that took place in this country at the turn of the XX-XXI century caused certain changes in the education system.

As it began in the 90s of the last century, the process of reforming education due to some objective circumstances did not lead to the effective implementation of social functions inherent to the system of

education. This primarily relates to its social and cultural functions: transmitting and distribution of culture and socialization of the younger generation. The reasons for this are fairly obvious: transient and unstable state of the society, aggravated by the socio-economic crisis, on the one hand, and on the other hand by the conflict of values and social division of society .

This situation has a particularly painful impact on the upbringing and education of youth. Today, the process of socialization of children and adolescents is predominantly spontaneously. The decreased positive impact of such social institutions as family, social organizations, and community. Millions of children were neglected and left to their own. The certain vacuum, which was created, generated child negligence and homelessness, which led to an increase of crime rate, and drug abuse among children.

These negative trends are confronted by the active position of the significant part of scientists, who are developing new technologies, methods and practices of democratic education and humanistic education of children and social workers, who try to create the conditions for the formation and development of students and their socialization.

One of the ideas included in modern educational policy has become socially-oriented education, which is the concept of community-based opportunities for active interaction between citizens, schools and organizations in solving certain problems of social life. School and the local community in this system are parties of natural and mutually beneficial social partnership. At the same time school as one of the most stable social institutions of society builds around itself the structures of civil society and successfully solves problems involving educational resources of the community.

Organization of interaction of school and the local community is provided by school leaders and teachers with the support of the social teacher, who evaluate and assess the particular social environment, predict the possible effects of the environment on students, create educational and social education environment for the formation of the social activity of students.

Pedagogical skills and professionalism of social educator provides interaction with the community, thereby the foster social activity of pupils, their socialization in the local community, building of civil society, and development of school and community are based on democratic principles.

Postgraduate education system promotes the professional competence of social teachers, creating the necessary psycho- pedagogical conditions, and attracting adequate resources.

The article is entitled to study the features of scientific and methodological training of social workers to the formation of the social activity of students in their postgraduate education. The author reveals the scientific and theoretical approaches to the study of social activity of the individual, the direction and content of social workers activity on the formation of the socially active students, describes the content of scientific and methodological training of teachers in the course of social intercourse period and in the system of postgraduate education.

Key words: social activity of the individual, the forming of the social activity of the individual.

Сучасне українське суспільство, ставши на шлях формування нової державності, становлення повноцінного громадянського суспільства, висунуло нові вимоги до молоді.

Вільній, демократичній країні потрібні соціально активні, ініціативні, відповідальні, працьовиті, високоморальні люди, які вміють самостійно обирати сфери діяльності й прагнуть самовдосконалення та самореалізації в суспільстві, ефективно взаємодіють з іншими.

Розвиваючись у цьому напрямі, українська освіта зазнала істотних змін.

Однією з ідей, яка увійшла в сучасну освітню політику, стала суспільно орієнтована освіта, що становить концепцію розвитку місцевої спільноти, засновану на можливості активної взаємодії мешканців, шкіл, організацій у вирішенні проблем суспільного життя.

Школа і місцева спільнота в цій системі є сторонами природного і взаємовигідного соціального партнерства. При цьому школа як один із найстійкіших соціальних інститутів суспільства створює навколо себе структури громадянського суспільства та успішно розв'язує освітні завдання із залученням ресурсів громади.

Взаємодію школи та місцевої спільноти організовує керівник навчального закладу та вчителі за підтримки соціального педагога, який вивчає та оцінює особливості соціального середовища, прогнозує можливості його впливу на школярів, формує соціальні зв'язки, створює виховне середовище для розвитку соціальної активності учнів.

Педагогічна майстерність, професіоналізм соціального педагога допомагають у взаємодії з громадою, сприяючи формуванню соціальної активності учнів, їхній соціалізації в місцевій

спільноті, формуванні громадянського суспільства й розвитку школи та громади на основі демократичних принципів.

У зв'язку з цим, постає нагальна потреба в підготовці соціальних педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах та в системі післядипломної педагогічної освіти. Однак, на жаль, у ВНЗ цього питання досі не приділено належної уваги.

Аналізом сутності суспільно орієнтованої освіти, а також розвитком руху громадсько активних шкіл займалися: Т. Буйновський, М. Ворон, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Т. Єпанчинцева, Н. Клокар, Н. Крилова, Д. Кузлік, Ч. Лорінцом, С. Ліндемманн-Комарова, Ю. Мелех, Т. Сорочан, Н. Софій та ін.

Діяльність громадсько-активних шкіл як механізму розвитку громадянського- суспільства характеризується в дослідженнях таких авторів, як Т. Буйновський, І. Гревцова, Т. Єпанчинцева, М. Львова, А. Ткаліков та ін.

Процес формування й розвитку соціальної активності особистості досліджувався вітчизняними (І. Бех, О. Киричук, І. Мілославова, Н. Михайленко, Н. Пономарчук та ін.) та зарубіжними (Б. Ананьєв, Г. Андреева, Л. Байбородова, М. Бердяєв, Л. Божович, О. Гребенюк, Т. Мальковська, А. Мудрик, А. Реан та ін.) науковцями.

У педагогічній науці накопичено багатий досвід виховання в школярів соціальної активності. Масовий і передовий педагогічний досвід виховання соціально активної особистості з різних позицій було проаналізовано в роботах І. Бега, Б. Вульфова, Т. Коннікова, Т. Мальковської, І. Мар'єнко, А. Мудріка, Н. Пономарчук, М. Рожкова, Л. Спіріна, Л. Уманського, Г. Філонова, М. Ященко та ін.

Професійний розвиток соціальних педагогів у системі післядипломної освіти розглянуто в роботах В. Бочарової, І. Васютенкової, Л. Гончаренко, М. Гурьянкової, Л. Даниленко, Л. Митіної, Р. Овчарової, Н. Протасової та ін.

Однак проблема професійної підготовки соціального педагога до формування соціальної активності учнів в умовах взаємодії школи та громади вивчена недостатньо.

Мета статті: розкрити напрямки та зміст науково-методичної підготовки соціальних педагогів до формування соціальної активності учнів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Завдання статті:

- здійснити огляд наукових підходів до визначення поняття «соціальна активність особистості»;
- проаналізувати напрямки та зміст діяльності соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів;
- охарактеризувати зміст науково-методичної підготовки соціальних педагогів у курсовий і міжкурсний періоди в системі післядипломної педагогічної освіти.

Соціальна активність особистості - поняття міжпредметне і в однаковій мірі використовується філософією, соціологією, психологією, педагогікою.

У філософії вивченням змісту цього поняття займалися Е. Ануфрієв, Г. Ареф'єва, В. Афанасьєв, В. Беленький, Л. Буєва, Ю. Волков, Ф. Вяккерев, М. Демін, Т. Лапіна, М. Каган, Р. Косолапов, В. Крем'янський, Л. Петрушенко, Б. Українцев та ін.

Узагальнюючи різні підходи, можна визначити два філософські напрями щодо розуміння соціальної активності особистості.

Представники першого напрямку - Е. Ануфрієв, Г. Ареф'єва, Л. Буєва, Ю. Воробйов, В. Ушаков та інші - поняття «соціальна активність особистості» розглядають як особливий тип ставлення соціального суб'єкта до природного й соціального середовища в процесі діяльності, тобто як творчо-перетворювальне ставлення.

Представники другого напрямку - Л. Архангельський, Л. Буєва, В. Мордкович, Г. Малінін, М. Сужиков та інші - соціальну активність особистості вважають внутрішньою властивістю, станом, ознакою соціального суб'єкта.

Загальний погляд філософів на поняття «соціальна активність особистості» зводиться до таких положень:

Людина не пристосовується до світу (як тварина), а змінює його в своїх цілях, його діяльність як соціальної істоти є цілеспрямованою, осмисленою і творчою за своїм змістом.

Соціальна активність перетворює не лише навколишній світ, що оточує людину, а й саму людину. При цьому вирішальне значення в розвитку соціальної активності людини має громадське середовище, яке є скарбницею знань і культурно-історичного досвіду людства.

У соціології поняття «соціальна активність особистості» учені розглядають щодо діяльнісного й особистісного підходів.

Представники першого напрямку (Е. Бабосов, Г. Зборовський, Е. Токарева, С. Фролов та інші) під «соціальною активністю» мають на увазі міру (ступінь), характеристику цілеспрямованої діяльності людини, пов'язану з перетворенням суспільного середовища й формуванням соціальних якостей особистості [1, с.131].

Соціологи другого напрямку (О. Якуба та А. Кратко) вважають, що «соціальна активність - це системна соціальна якість особистості, у якій виражається й реалізується рівень її соціальності, тобто глибина й повнота зв'язків із соціумом, рівень перетворення особистості в суб'єкт суспільних відносин» [2, с.20].

На наш погляд, ці підходи не суперечать, а доповнюють один одного, орієнтуючись на уявлення про становлення індивіда як особистості в суспільстві у процесі соціальної діяльності (А. Кравченко, І. Конєв, А. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, І. Смирнов, Д. Фельдштейн, В. Ядов та ін.).

Отже, соціологи стверджують, що соціальна активність особистості виявляється в суспільній діяльності людини, коли відбувається взаємовплив суспільства на людину, людини на суспільство; формуються соціальні якості особистості, культурно-історичні відносини між людьми; змінюється і людина, і соціальне середовище.

У психологічному плані соціальна активність характеризується як особистісна якість, що ґрунтується на потребах та інтересах особистості, існує як внутрішня готовність до дії, яка забезпечує життєдіяльність людини в соціумі (К. Абульханова-Славська, І. Бех, В. Коган, Е. Поліканова, О. Смирнова, І. Цевельова та ін.).

Психологи К. Абульханова-Славська, Ю. Гіппенрейтер, О. Коваль, В. Крутецький, Н. Лейтес, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та інші стверджують, що джерелом соціальної активності особистості є її органічні та духовні потреби. З розвитком людини її соціальна активність як природна здібність перетворюється в соціальну систему установок, інтересів, потреб й у взаємодію особистості з навколишнім середовищем. Цей процес, на думку Д. Фельдштейна, передбачає усвідомлення людиною суспільних явищ, предметних складових соціальних відносин, розвиток соціальних потреб; має громадянську спрямованість, насамперед потреби в колективній взаємодії та відповідних мотивах, що спонукають до співпраці, участі в практичній діяльності, що має соціально-ціннісну спрямованість [3, с.80].

Психологи зазначають, що соціальна активність пронизує усі сфери життя людини. Вона виявляється як здатність до оптимального балансу між індивідуальним і соціальним, є важливим чинником в організації особистого часу і побудові життєвої стратегії людини.

У педагогіці проблему соціальної активності особистості порушують багато дослідників (Л. Архангельський, Б. Вульф, В. Бехтерев, А. Зосимовський, Т. Лапіна, А. Макаренко,

Т. Мальковська, В. Сластьонін, Г. Смирнов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.). Це поняття вони розглядають із позиції діяльнісного підходу.

Науковці (І. Бех, Дж. Дьюї, А. Макаренко, Т. Мальковська, Є. Пилипчевська, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.) стверджують, що соціальна активність - це інтегративна якість особистості, яка виявляється в ініціативній, спрямованій, соціально значущій діяльності й готовності діяти в інтересах соціальної спільноти [4, с.15].

Вона не є природженою, на її формування спрямовані зусилля батьків, педагогів, місцевої громади. На думку К.Абульханової-Славської, Т.Борисової, С.Керкіса, Л.Кленевської та інших, в основі соціальної активності лежать якості особистості: ініціативність, старанність, соціальна відповідальність, вимогливість до себе і ін., що дає підстави говорити про соціальну активність як інтегративну якість.

Отже, учені-педагоги пов'язують соціальну активність із процесом виховання молодого покоління і розглядають її як інтегративну якість особистості, що проявляється в готовності та відношенні особистості до соціально значущої діяльності (праці, громадської роботи, зацікавленості в розвитку громади, взаємовідношень з іншими людьми та ін.).

Узагальнюючи погляди вчених, можна розглядати соціальну активність особистості як актуальну соціальну потребу, як перетворюючу здатність (властивість), як стійку інтегративну якість особистості.

Як актуальна потреба соціальна активність реалізується в певній системі цільових установок, мотивів, що визначають інтереси особистості, її включення до діяльності, пов'язаної із задоволенням виниклої потреби [5, с.28].

Як перетворювальну здатність соціальну активність реалізують відповідні соціальні знання, уміння й навички, спрямовані на розвиток себе й середовища згідно з інтересами особистості та суспільства [5, с.28].

Як стійка інтегративна якість соціальна активність виявляється в ініціативності, старанності, соціальній відповідальності, вимогливості до себе та інших відповідних якостях [6, с.240].

Отже, сутнісними характеристиками соціальної активності є:

- самодетермінація (джерелом соціальної активності є потреби особистості; внутрішнє, усвідомлене спонукання, готовність до діяльності);
- соціальна взаємодія (взаємозв'язок особистості із соціумом, який виявляється в соціально продуктивній діяльності, спілкуванні, пізнанні, результатом чого є розвиток особистості й соціального середовища).

У контексті нашого дослідження соціальна активність особистості розглядається як інтегративна якість особистості, заснована на соціальних потребах щодо реалізації суспільно значущих завдань, знаннях і досвіді, уявленнях про індивідуальні особливості, існує як спрямованість до різних видів соціально корисної діяльності.

Науковці (Дж. Дьюї, С. Керкіс, Т. Мальковська, А. Мудрик, Л. Рагозіна, Н. Щуркова, С. Шацький та ін.) стверджують, що соціальна активність особистості формується за допомогою засвоєння соціального й життєвого досвіду.

Школа, налагоджуючи співпрацю з громадою, може розширити соціальну взаємодію учнів, завдяки чому вони долучаються до суспільно корисної діяльності, виконують різні соціальні ролі, збагачують свій життєвий і соціальний досвід.

Формування соціальної активності учнів слід розглядати як одне із завдань виховання, що забезпечує засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду, комфортне й гармонійне входження людини в життя суспільства. Формування й розвиток соціальної активності особистості відбувається в процесі спільної діяльності та спілкування у соціально-педагогічному середовищі.

Участь соціального педагога у формуванні соціальної активності учнів дає підстави оптимізувати спільну діяльність школи та громади.

Соціальний педагог вивчає особливості соціального середовища й умови життя місцевого населення; розвиває цивільну і правову культуру мешканців села (міста), формує в них цінності участі у справах громади; сприяє зміцненню відчуття єдності. Ця робота соціального педагога відкриває людям можливість участі в житті громади.

Усередині місцевої спільноти соціальний педагог налагоджує нові соціальні зв'язки, які сприяють залученню організацій, громадських асоціацій, державних структур, органів місцевого самоврядування до формування загальних інтересів і потреб місцевого населення, спільної діяльності для їх задоволення, соціального розвитку громади.

Така робота соціального педагога дозволяє активізувати місцеве населення, включити його в соціально значущу діяльність, оптимізувати середовище, де зберігаються справжні людські цінності, соціальний і життєвий досвід.

Виховний потенціал громади соціальний педагог використовує в роботі з учнями, особливо з дітьми з девіантною поведінкою. Він залучає школярів до суспільно корисної діяльності відповідно до їхніх потреб та інтересів; вчить взаємодіяти з іншими людьми, у процесі чого відбувається засвоєння відповідного соціального й життєвого досвіду та формування соціальної активності.

Взаємодія школи та громади, створення виховного соціально-педагогічного середовища для формування соціальної активності учнів передбачає діяльність усього педагогічного колективу школи. Завдання соціального педагога полягають у наданні психолого-педагогічної підтримки діяльності вчителів-предметників та класних керівників.

Соціальний педагог у співпраці з учителями шукає нові методи, форми, технології організації соціально значущої діяльності учнів, мотивує їх до спільної роботи школи та громади, сприяє соціалізації школярів у місцевій спільноті, створює сприятливий для співпраці мікроклімат у колективі.

Робота соціального педагога в системі взаємодії школи та громади щодо формування соціальної активності учнів визначає такі напрямки його діяльності: здійснення взаємодії навчального закладу та місцевого співтовариства, співпраця з педагогічним колективом, робота з учнями щодо залучення їх до суспільно корисної діяльності. Ця діяльність соціального педагога вимагає від нього високого професіоналізму.

У Луганському інституті післядипломної педагогічної освіти створено умови для розвитку педагогічної майстерності соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів.

Система роботи інституту післядипломної педагогічної освіти передбачає курси підвищення кваліфікації, систематичне залучення шкільних соціальних педагогів до різних форм науково-методичної роботи в міжкурсовий період та їх самоосвіту.

Зміст курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів: лекції, практичні заняття, спецкурси, зорієнтовані на розвиток професійної компетентності соціальних педагогів щодо формування в учнів соціальної активності.

Наприклад, спецкурс на тему «Формування соціальної активності в учнів девіантної поведінки» розвиває психолого-педагогічну компетентність соціальних педагогів щодо формування в учнів девіантної поведінки соціальної активності.

Під час практичної роботи соціальні педагоги отримують знання про зміст і причини девіантної поведінки школярів; педагогічні умови формування їхньої соціальної активності; форми, методи й засоби залучення учнів із девіантною поведінкою до соціально значущої діяльності. Розвивають уміння створювати соціально-педагогічне середовище для формування соціальної активності школярів; мотивувати учнів із девіантною поведінкою до виконання позитивних соціальних ролей, участі в суспільно корисній діяльності; підтримувати педагогічний контакт з учнями, які мають проблеми й труднощі в соціальній взаємодії. Формують установки на необхідність об'єднання зусиль школи та громади щодо формування соціальної активності учнів із девіантною поведінкою.

Науково-методичний супровід у міжкурсовий період реалізують проекти професійного розвитку, науково-практичні семінари, конференції, майстер-класи, круглі столи, презентації досвіду роботи, консультації, спрямовані на розвиток професіоналізму соціальних педагогів, зокрема на вирішення аналізованої педагогічної проблеми.

Підготовка соціальних педагогів до участі в таких заходах є стимулом до розгляду теоретичних джерел, переосмислення й систематизації власної діяльності, збагачення свого досвіду роботи в процесі спілкування.

Прикладом обговорення цієї проблеми в міжкурсовий період може бути проект професійного розвитку для соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл «Діяльність соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громади».

Мета проекту полягає в розвитку соціально-педагогічної компетентності соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громади.

Структура проекту представлена трьома тематичними модулями.

1. Соціально-педагогічна робота в громаді щодо формування в учнів соціальної активності.
2. Створення соціально-педагогічного середовища щодо формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громади.
3. Формування соціальної активності учнів засобами проектної діяльності.

Навчальний план проекту професійного розвитку містить лекції, семінари, практичні заняття та самостійну роботу соціальних педагогів.

Після закінчення проекту професійного розвитку учасники отримують сертифікати консультантів. Вони повинні знати зміст наукових понять «соціальна активність особистості», «соціальна взаємодія»; визначати педагогічні умови формування соціальної активності учнів; упроваджувати в практику технології, форми й методи взаємодії школи та громади, спрямовані на формування соціальної активності учнів.

Учасники проекту повинні мати сформовані вміння (навички) щодо створення соціально-педагогічного середовища, організації спільно з громадою соціально корисної діяльності, мотивації учнів до різних видів суспільно корисної діяльності; а також мати установку на співпрацю з громадою на основі партнерських відносин і розвиток професійно значущих умінь соціального педагога, потрібних для соціально-педагогічної роботи в школі.

Консультанти можуть брати участь у роботі міських (районних) методичних кабінетів (центрів), у діяльності школи (засіданнях методичних об'єднань, педагогічних радах тощо).

Результативність проекту «Діяльність соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громади» характеризується публікаціями у фахових виданнях і презентацією досвіду роботи соціальних педагогів із проблеми на сайті інституту.

Самоосвіта соціальних педагогів як саморегульована пізнавальна діяльність, зорієнтована на вдосконалення професійної діяльності та особистісний розвиток у системі післядипломної освіти, реалізується в курсовий і міжкурсовий періоди з використанням ресурсів інституту: електронної бібліотеки, сайту інституту, методичних рекомендацій, індивідуальних консультацій та ін. Також порушує вивчення проблеми розвитку педагогічної майстерності соціальних педагогів щодо формування соціальної активності особистості.

Прикладом може слугувати участь соціальних педагогів у роботі форуму на сайті інституту, де вони обговорюють проблему «Формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громади», презентують свій досвід роботи.

Висновки. В умовах демократизації суспільства, модернізації сучасної системи освіти активізується професійна діяльність соціальних педагогів, що сприяє розвитку їхньої професійної компетентності, педагогічної майстерності. Система післядипломної

педагогічної освіти допомагає вирішити поставлене завдання, створюючи психолого-педагогічні умови, залучаючи відповідні ресурси для її реалізації.

Подальші дослідження будуть зорієнтовані на розробку методичних рекомендацій для соціальних педагогів щодо формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зборовский Г. Е. Общая социология / Г. Е. Зборовский.- М. : Гардарики, 2004. – 234 с.
2. Кратко А. А. Соціологія / А. А. Кратко, Е. А. Якуба. - Х. : Константа, 1996. – 192 с.
3. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. - М. : Педагогика, 1982. – 224 с.
4. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического ВУЗа: теория и практика / Н. В. Пилипчевская // Вестник ТГПУ, 2008. – Выпуск 2 (76). - С.15-19.
5. Мальковская Т. Н. Социальная активность / Т. Н. Мальковская. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
6. Третьяков Н. Ф. Социальная активность личности / Н. Ф. Третьяков. – М. : Педагогика, 2001. – 230 с.

REFERENCES

1. Zborowski G.E. General Sociology / G.E. Zborowski. – М. : Gardariki 2004. – 234 p.
2. Kratko A.A. Sociology / A. A. Kratko, E.A. Yakuba. – Kh. : Constanta, 1996. – 192 p.
3. Feldstein D.I. Psychological foundations of socially useful activity of adolescents / D.I. Feldstein. – М. : Pedagogy, 1982. – 224 p.
4. Pilipchevskaya N.V. Study of social activity of students of pedagogical college: Theory and Practice / N.V. Pilipchevskaya // Vestnik TGPU, 2008. - Issue 2 (76). - P. 15-19.
5. Malkovskaya T.N. Social Activity / T.N. Malkovskaya. – М. : Pedagogy, 1988. – 144 p.
6. Tretyakov N.F. Socially active person / N.F. Tretyakov – М. : Pedagogy, 2001. – 230 p.

УДК 378. 37.08

КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Гордєєва Т.Є., аспірант

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81,
м. Черкаси, Україна*

tanya.gricenko@mail.ru

У статті визначено та обґрунтовано функціональний, мотиваційно-особистісний та інформаційно-комунікаційний компонент професійної мобільності соціальних працівників. На основі виділених складових професійної мобільності автор пропонує розглядати діяльнісний, суб'єктивний та критерій професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: компоненти професійної мобільності, критерії професійної мобільності, функціональний компонент, мотиваційно-особистісний компонент, інформаційно-комунікаційний компонент, суб'єктивний критерій, функціональний критерій, критерій професійної спрямованості.

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Гордеева Т. Е.

*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, бульвар Шевченка, 81,
г. Черкассы, Украина*

tanya.gricenko@mail.ru

В статье определены и обоснованы функциональный, мотивационно-личностный и информационно-коммуникационный компонент профессиональной мобильности социальных работников. На основе выделенных составляющих профессиональной мобильности автор предлагает рассматривать деятельностный, субъективный и критерий профессиональной направленности будущих социальных работников.

Ключевые слова: компоненты профессиональной мобильности, критерии профессиональной мобильности, функциональный компонент, мотивационно-личностный компонент, информационно-коммуникационный компонент, субъективный критерий, функциональный критерий, критерий профессиональной направленности.

CRITERIA PROFESSIONAL MOBILITY OF SOCIAL WORKERS

Hordeeva T.E.

*Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Shevchenko boulevard, 81,
Cherkasy, Ukraine*

tanya.gricenko@mail.ru

In this paper defined and reasonably functional, personal and motivational information and communication component of professional mobility of social workers. Based on selected components occupational mobility author proposes to consider the active, subjective and criteria professional orientation of future social workers.

Professional social worker mobility is an integrated professional characteristics, which involves a combination of personal qualities (adaptability, independence, level of personal mobility, behavioral strategy, critical thinking, the ability shkydko modify their activities, creative activities, formed voloovyy motivational components, systems thinking, etc.) and professional skills (professional expertise, high level of training, career change, professional moving between different professional groups) that provide social workers competitive in the labor market according to changing environmental conditions. Based on this definition and analysis of the literature, a survey of teachers we distinguish between functional, motivational and personal information and communication components of professional mobility of social workers. Characteristic features of the above components allow to distinguish and justify criteria and indicators forming the professional mobility of future social workers.

Components of occupational mobility, in our opinion, can be implemented in teaching and educational process provided special training for teachers and students. In training activities we offer to make the content of academic disciplines, add content beyond academic, educational and volunteer activities of social workers knowledge-oriented professional mobility, use methods of forming professional mobility, to develop key to professional mobility and personal qualities.

Key words: components professional mobility, professional mobility criteria, functional components, motivational and personal components, information and communication component, subjective test, functional test, the criterion of professional orientation.

Постановка проблеми. Професійна діяльність соціального працівника є практико-орієнтованою та характеризується спрямованістю на активізацію внутрішніх ресурсів особистості клієнта з метою вирішення його проблем. Важливим є не лише професійна компетентність соціального працівника, а й його особистісні якості. Специфікою соціальної роботи є й те, що соціальний працівник перебуває між двома складовими у тріаді «соціальна політика держави (суспільні відносини) – соціальний працівник – клієнт» та має забезпечувати сприятливі соціальні умови для вирішення проблем клієнтів.

Для того, щоб соціальний працівник залишався конкурентноспроможним на ринку праці важливо виокремити критерії професійної мобільності соціального працівника.

За допомогою анкетування, бесіди та спостережень нами було встановлено рівень обізнаності майбутніх соціальних працівників із поняттям професійної мобільності,

усвідомлення необхідності формування професійної мобільності. Діагностика виявила фрагментарність у формуванні професійної мобільності майбутніх соціальних працівників, відсутність належного теоретичного обґрунтування й науково-методичного забезпечення у вищому навчальному закладі. Опитування 21 викладача гуманітарних та професійно орієнтованих дисциплін виявило не готовність більшості з них (78%) формувати професійну мобільність майбутніх соціальних працівників.

Компоненти професійної мобільності, на наш погляд, можуть бути запроваджені у навчально-педагогічний процес за умови спеціальної підготовки викладачів та студентів. У навчальній діяльності ми пропонуємо вносити у зміст навчальних дисциплін, доповнювати зміст позанавчальної, виховної та волонтерської діяльності соціальних працівників знаннями, орієнтованими на професійну мобільність, використовувати прийоми формування професійної мобільності, розвивати ключові для професійної мобільності особистісні якості. Крім того, 71% опитаних викладачів виявили бажання отримати знання про професійну мобільність, формувати та розвивати її.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел переконує, що дослідження професійної та інших видів мобільності в науково-педагогічному аспекті лише починається, чимало виявлених характеристик цього поняття описані лише теоретично. Особливої уваги потребує розкриття змісту та структури професійної мобільності. Структуру професійної мобільності досліджували Л. Горюнова, О. Нікітіна, Б. Ігошев, Л. Амірова, О. Кердяшева, Т. Мяснікова, М. Вотинцева, О. Любімова, Н. Анісімова, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Р. Пріма, І. Шпекторенко, І. Хом'юк та В. Хом'юк. Проаналізувавши структуру професійної мобільності, ми дійшли висновку, що автори виділяють дві групи взаємопов'язаних складових:

- складові в межах професійної діяльності (діяльність особистості; змістовний, організаційно-діяльнісний і оціночно-результативний компоненти; компетентність; когнітивний та діяльнісний; когнітивний і дієво-практичний; діагностико-проективний, змістовий, процесуальний; рівень професійних знань і якостей та рівень „надпрофесійних” знань і якостей, прагнення до професійного та кар’єрного зростання; соціально-професійний та професійно-управлінський; функції професійного середовища; діяльнісний);

- складові в межах індивідуальних особливостей (якість особистості та процес самоперетворення особистості; цільовий; активність та готовність до діяльності, креативність; ціннісно-мотиваційний та рефлексивний; мотиваційний та рефлексивний; поведінковий; мотиваційно-ціннісний і креативний; цілепокладання; сформованість позитивної „Я-концепції”; комунікативний та регулятивно-емоційний; якості педагога; процес самовдосконалення; комплекс ціннісно-орієнтаційних та компетентнісних якостей).

Проте поза увагою вчених залишаються проблеми професійної мобільності соціальних працівників.

Мета статті: теоретичне обґрунтування критеріїв професійної мобільності соціальних працівників.

Завдання: охарактеризувати ознаки та показники критеріїв професійної мобільності соціальних працівників

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи структуру професійної мобільності сучасних фахівців та враховуючи специфіку соціальної роботи, ми вважаємо, що ключовими у структурі професійної мобільності соціальних працівників доцільно вважати: в межах професійної діяльності – функціональний компонент; в межах індивідуальних особливостей – мотиваційно-особистісний компонент та інформаційно-комунікаційний компонент. Розглянемо детально усі компоненти професійної мобільності соціальних працівників.

Функціональний компонент передбачає здатність ефективно використовувати знання та уміння; вміння вирішувати складні професійні завдання; готовність брати на себе відповідальність за прийняття рішень; самостійність у прийнятті рішень (у межах своїх професійних обов'язків), ефективно визначати цілі, стратегії, форми та методи діяльності, швидкість та якість прийняття рішень (у межах посадових обов'язків). Нестандартно вирішувати професійні завдання, готовність до формального (підвищення кваліфікації, освітнього рівня, отримання додаткової спеціальності) та неформального (самостійне підвищення професійного рівня, опанування передовими знаннями і технологіями в галузі соціальної роботи) професійного самовдосконалення.

Розглядаючи соціальну роботу як професійну діяльність, В. Бех відзначає, що соціальний робітник працює зі своїми клієнтами на багатьох рівнях: мікрорівень – індивідууми та сім'я, мезорівень – соціальні спільноти та організації, макрорівень суспільства – національний та інтернаціональний [1, с. 223]. Отже, відбувається певне регулювання механізмів функціонування соціальних інститутів суспільства саме через соціальних працівників. Крім того, соціальний працівник має застосувати оптимальні та шукати нові форми взаємодії в системах «соціальний працівник – клієнт» та «соціальний працівник – керівник». Враховуючи специфіку соціальної роботи, функціональний компонент передбачає рівень реакції на соціальну політику держави. Проводячи дослідження найактуальніших знань та вмінь практичних соціальних працівників, В. Бех, на першому місці, виділяє знання та вміння застосувати на практиці законодавство та нормативне забезпечення соціальної роботи взагалі і соціальної підтримки окремих категорій клієнтів [1, с. 230].

Крім того, Л. Тюптя зазначає, що функціональність соціальної роботи, її ефективність залежить від законодавчого підкріплення діяльності організацій і установ державного та недержавного сектору на регіональному і адміністративному рівнях, визначення правового статусу суб'єктів і об'єктів соціальної роботи, створення системи соціальної безпеки в соціальній роботі [15]. Отже, від рівня реакції на соціальну політику держави залежить і ефективність функціонування соціальної роботи.

Мотиваційно-особистісний компонент передбачає глибоку мотивацію у професійній діяльності (мотивація на саморозвиток та самовдосконалення, самопізнання), високий рівень креативності та нестандартності мислення, стресостійкість, розвинуті вольові якості та самоконтроль, дотримання морально-етичних принципів (емпатійність, толерантність, доброзичливість, повагу до особистості та прав клієнта тощо), гуманістична спрямованість особистості, особиста і соціальна відповідальність, почуття власної гідності і поваги до клієнтів, адекватна самооцінка. Соціальний працівник досягає високих результатів у навчанні, саморозвитку та самоосвіті, виконанні поставлених завдань.

О. Карпенко в діяльності соціального працівника виокремлює мотиваційний фактор, котрий передбачає перетворення знань, умінь і навичок в засоби особистісного і професійного зростання, тим самим посилюючи якість діяльності клієнта і якість діяльності соціального працівника як професіонала. Виходячи з таких міркувань, автор стверджує, що мотивація як соціокультурний феномен дозволяє побачити детермінацію соціальних дій індивіда з точки зору впливу на нього системи правових норм і цінностей, рольового статусу, культурних традицій його включення в соціальні процеси [7]. Отже, глибока мотивація в соціальній роботі забезпечує через мотиваційний компонент зростання рівня професійної мобільності. Для визначення мотивації в діяльності соціального працівника ми пропонуємо використовувати методику вивчення факторів привабливості професії, запропонованої Н. Кузьміною та А. Реана та анкету для вивчення мотиваційної складової професійної мобільності майбутнього соціального працівника.

Важливою складовою мотиваційно-особистісного компоненту є здатність соціального працівника до самоаналізу. У психології під самоаналізом розуміють вивчення людиною самої себе, прагнення пізнати свій внутрішній світ, спроба проникнути в глибини своєї

власної психіки [9]. У педагогіці під самоаналізом розуміють співставлення прийнятого плану самовиховання з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо [16].

Самоаналіз соціального працівника, на нашу думку, передбачає співвідношення з власними силами можливості виконання поставлених завдань соціальної роботи; усвідомлення своїх сильних і слабких професійних та особистісних якостей; у своїй роботі використовувати більш сильні якості та працювати над удосконаленням слабких; аналіз своїх успіхів і причин невдач. Це дозволяє фахівцеві безперервно працювати над самовдосконаленням та саморозвиватися.

Найважливішою умовою досягнення професіоналізму обов'язково є потужний розвиток у людини загальних здібностей, психологічної культури, духовності і перетворення загальнолюдських цінностей у її власні цінності, що означає моральну вихованість особистості. Це пояснюється тим, що особистісний простір ширший за професійний, він лежить в його основі. Тим більш важливо викликати потребу постійного особистісного і професійного саморозвитку в молоді в умовах її професійної підготовки як запоруку професіоналізму майбутньої фахової діяльності [8, с.255-256].

Проблемі визначення критеріїв та розвитку креативності, творчого потенціалу особистості присвятили свої дослідження значна кількість вчених з різних наукових галузей (Г. Айзенк, А. Алейніков, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Г. Буш, Л. Виготський, В. Ленієр, А. Маслоу, Б. Мейлах, В. Моляко, А. Полякова, Я. Пономарьов, В. Рибалко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. де Шарден, Р. Штейнер, Е. Фромм, Г. Шевченко, Б. Юсов, О. Карпенко, Л. Петришин, Л. Дерев'яна та ін.) проте досі ведуться дискусії стосовно можливості ототожнювати поняття “креативність” і “творчість”, а також їх використання в науково-понятійному апараті.

Такі вчені, як О. Любімова, Г. Нікітіна та В. Романенко, Б. Ігошев в широкому розумінні ототожнюють ці поняття. Так, О. Любімова, конкретизуючи компоненти професійної мобільності інженера, креативність в узагальненому змістовному аспекті, обумовлює смисловими характеристиками поняття «творчість». Найбільш значущою автор вважає діяльність людини, за якою створюється щось нове, причому не має значення, чи буде це новою річчю зовнішнього світу або суб'єктивною побудовою новоутворень особистісних якостей у самої людини [10]. Г. Нікітіна та В. Романенко зазначають, що творчість характеризується непередбачуваністю результатів (саме тому ряд дослідників розмежовує поняття творчості та діяльності, оскільки діяльність завжди цілеспрямована і передбачувана). При цьому «творчість – вирішення протиріч між наявним знанням, що дозволяє дати якісь передбачення, і принципово новим, заздалегідь несподіваним результатом» [Цит. за 10]. Б. Ігошев креативність визначає як творче ставлення до будь-якої справи, здатність до творчого перетворення дійсності [5].

Л. Дерев'яно розглядає креативність, як ознаку творчої особистості. Автор зазначає, що креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних засобів. Її можна розглядати і як передумову для будь-якої творчої діяльності, змотивованої прагненням індивідуума до самовираження та самоствердження [4, с. 170].

Н. Мала визначає креативність як розумову й практичну діяльність, результатом якої є генерація нових, оригінальних ідей, цінностей, виявлення нових фактів у відповідь на потреби організації, чи наявні у неї можливості, а також формування і розвиток творчого потенціалу працівника, що веде до ефективної діяльності [12, с. 19].

Дж. Гільфорд виокремлює шість параметрів креативності: здатність до виявлення і постановки проблем; спроможність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – продукування різноманітних ідей; оригінальність – спроможність відповідати на подразники

нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

П. Торренс виділив такі параметри креативності: продуктивність (здатність до висунення великої кількості ідей); гнучкість (здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекта проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії вирішення проблем); оригінальність (здатність до висунення ідей, які відрізняються від очевидних, банальних чи міцно установлених); деталізація (розроблення ідей) [11].

Л. Петришина визначаючи креативну компетентність соціальних педагогів зазначає, що креативність – це і своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери [14, с. 208]. У своєму дослідженні ми візьмемо за основу визначення креативності саме визначення Л. Петришин.

Нами запропоновано анкету для вивчення рівня креативності майбутнього соціального працівника, а також якості особистості, що дозволяють самореалізуватися в нових освітніх і соціально-професійних умовах.

С. Іщук зазначає, що принципи соціальної роботи тісно взаємопов'язані з етичними аспектами цієї професії й передбачають наявність відповідних особистісно-моральних рис (милосердя до людей, любов до людей, народів, культур, доброзичливість, безкорисливість, чесність і відвертість, раціональність організації допомоги; розуміння, а не засуджування клієнта, залучення його до співпраці на основі добровільності та свободи вибору, оберегання його особистої гідності та честі, прийняття його таким, яким він є; дотримання конфіденційності, відсутність будь-якої упередженості щодо клієнта тощо). Основні принципи, якими повинен керуватися соціальний працівник у своїй щоденній діяльності, викладені у “Міжнародній Декларації про етичні принципи соціальної роботи” та професійно-етичних кодексах асоціацій соціальних працівників окремих країн. Автор відзначає, що у своїй роботі соціальний працівник повинен керуватися принципами професійної етики – найбільш загальними вимогами, які виражають основні напрями поведінки спеціаліста стосовно того чи іншого суб'єкта відношень, що виникають у процесі соціальної роботи [6].

Оскільки соціальна робота є універсальним видом діяльності, то вона вимагає від соціального працівника знань у різних областях, умінь застосовувати їх на практиці, а також дійсно неординарних особистісних якостей. До числа найважливіших особистісних характеристик вважаємо необхідним включити також емоційну складову і стресостійкість.

Є. Гавришук визначає стесостійкість як здатність протистояти стресу. Дослідник визначає, що для цього соціальному працівнику потрібні такі якості, як уміння переключатися і керувати своїми емоціями, самонавіювання і самоконтроль, фізична тренуваність. Для соціального працівника стресогенні ситуації зумовлені, насамперед, специфікою діяльності та специфікою об'єкта роботи (клієнта) [2].

Оскільки специфічною складовою соціальної роботи може вважатися наявність протиріч між морально-етичними принципами особистості соціального працівника із стандартами соціальної роботи чи Законодавством, то можливий прояв тенденції формування затяжного стресу (дистресу).

Отже, стресостійкість соціального працівника є важливою складовою мотиваційно-особистісного компоненту професійної мобільності соціального працівника.

Досліджуючи гуманістичну спрямованість соціальної політики, Л. Перевозник зазначає, що така спрямованість соціальної політики реалізується через державні гарантії соціальних прав, подолання бідності, регулювання соціальних нерівностей та гармонізацію соціального життя. Гуманізм соціальної політики тісно пов'язаний з концепцією людського розвитку в

теорії та практиці і з цивілізованими змінами в суспільстві все більше зростатиме. Перспективи розвитку гуманізації соціальної політики автор вбачає у напрямках:

- загальної гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу в усіх навчальних закладах системи освіти й пропаганди гуманістичних стосунків між людьми в різних сферах людської життєдіяльності та повсякденності;
- формування в навчально-виховній та трудовій діяльності особистості філософії оптимізму, віри у власні сили (можлива розробка окремих цільових та вікових програм), філософії самозабезпечення, самодостатності (на противагу споживацькій філософії);
- подальшого визначення пріоритетів та першочергових завдань соціальної політики й розробки окремих цільових програм на різних рівнях;
- залучення до соціальної роботи в її різноманітних формах добровільних (волонтерських) (як у системних, так і одноразових, епізодичних формах) більш широких кіл громадськості;
- значне поширення і форм заохочення (грошові та матеріальні відзнаки, премії, гранди та ін.) місцевими органами влади, організаціями, фондами тощо осіб із соціально незахищених низів за особисті ініціативи, винаходи, за ставлення до праці і т.п. [13].

Ми погоджуємося з думкою Л. Тютті, що найважливішим проявом гуманізму є емпатія, співчутливе ставлення до людини. Емпатія нерозривно пов'язувалася з ідеєю гуманізації суспільства. Автор визначає емпатію як сукупність рис особистості, що дає змогу людині використовувати свої почуття в педагогічній ситуації як індикатор стану дітей у груповій атмосфері загалом, як засіб, що забезпечує успіх у взаємовідносинах з учнями. В етичних системах емпатія розумілася як властивість душі людини і розглядалася як регулятор взаємовідносин між людьми в суспільстві, основа совісті, альтруїзму, справедливості [15].

Під час спілкування з клієнтами, соціальному працівникові потрібно постійно і швидко реагувати на те, що відбувається, оперативно приймати рішення. Отже, фахівцеві, відповідно до професії, необхідна така якість, як самостійність. Її проявом є нестандартні судження, оцінки, дії, вчинки, техніка уміння з власної ініціативи аналізувати, усвідомлювати сигнали з підсвідомості, порівнювати, виділяти суттєве, узагальнювати, прогнозувати, приймати рішення. Проте, щоб досягти самостійності у професійній діяльності важливо проаналізувати самостійність соціального працівника саме у навчальній діяльності.

О. Главацька визначає морально-вольові якості як відповідальність, організованість і практичність, що утворюють систему з взаємопов'язаними і взаємозумовленими структурними елементами. Відповідальність як якість ділової людини характеризується яскраво вираженою моральною спрямованістю на фоні відносно слабкої вольової регуляції. Остання проявляється переважно у формі гальмування діловою людиною нерациональних або аморальних виявів у діяльності, вчинках, поведінці. Елементи відповідальності представлені у структурних утвореннях організованості як відображення ціннісних норм суспільної практики. Для організованості ці елементи набувають характеру більш раціональної, ніж моральної регуляції діловою людиною своїх дій. Тому організованість відрізняється менш вираженою, порівняно із відповідальністю, моральною спрямованістю і значно сильнішою вольовою регуляцією у формі як спонукання, так і гальмування дій [3].

Інформаційно-комунікаційний компонент передбачає володіння специфікою спілкування з кожною окремою групою клієнтів соціальної роботи на високому рівні, творче застосування стратегії спілкування залежно від ситуації. Вміння ефективно працювати з великими масивами інформації, на високому рівні інформаційна грамотність, швидкість та якість обробки та аналізу інформації. Творчість у вирішенні проблеми ділових та міжособистісних стосунків зі специфічною категорією клієнтів соціальної роботи та всередині колективу. Досягнення високих результатів у спілкуванні. Соціальна робота не

може вважатися ефективною, коли фахівець не орієнтується в сучасному інформаційному суспільстві, не вміє швидко отримувати та опрацьовувати великі об'єми інформації, не вміє правильно виділяти головне та другорядне, проводити аналіз отриманої інформації та аналіз її достовірності.

Оскільки об'єкти соціальної роботи досить специфічні, тому важливо вміти застосовувати у своїй роботі психологічні та соціально-педагогічні принципи спілкування. Особливої уваги заслуговують так звані «важкі» клієнти. Є. Гаврищук умовно виділяє два типи:

– тип асоціальної агресивної особистості, вибуховий і імпульсивний. Ці люди не задоволені розміром грошового утримання і не володіють соціально прийнятними засобами вирішення цього питання. Об'єктивні обставини їх життя такі, що викликають шире співчуття. Однак ці люди мають яскраво виражену споживчу установку і екстрапунітивну спрямованість. Їх поведінка відрізняється непередбачуваністю і становить іноді реальну загрозу безпеці адміністратора.

– астеничні, депресивні люди, незадоволені розміром своєї пенсії або допомоги, і по-своєму наполегливо домагаються його перегляду. На відміну від клієнтів першого типу вони дійсно не розуміють, чому їм виплачується менша сума, ніж комусь із їхніх знайомих. Пояснити це буває вкрай непросто в силу уразливості і підозрливості людей такого типу. Працівників соціальних служб вони нерідко підозрюють у фальсифікаціях, приховуванні та розкраданні коштів. Якщо до зазначених якостей приєднується психічна невірноваженість клієнта, він може закінчити бесіду з адміністратором афективним спалахом, не менше сильним, ніж у клієнтів першого типу [2]. Саме тому, на нашу думку, знати специфіку спілкування з кожною окремою категорією клієнтів є надважливим у соціальній роботі.

Особливості визначених компонентів професійної мобільності доцільно розкривати через відповідні їм критерії (таблиця 1).

Таблиця 1 - Критерії та показники професійної мобільності соціального працівника

Назва критерію	Рівень	Показники
в межах професійної діяльності (зовнішні)		
Професійні компетенції соціального працівника, що визначені в освітньо-професійній характеристиці		
Діяльнісно-гносичний критерій	Високий	Здатність ефективно засвоювати знання та уміння; вміння вирішувати складні професійні завдання; готовність брати на себе відповідальність за прийняття рішень; самостійність у прийнятті рішень у межах своїх професійних обов'язків. Соціальний працівник ефективно визначає цілі, стратегії, форми та методи діяльності, вирізняється вмінням швидко та якісно приймати рішення в межах посадових обов'язків. Нестандартно вирішує професійні завдання, готовий до формального (підвищення кваліфікації, освітнього рівня, отримання додаткової спеціальності) та неформального (самостійне підвищення професійного рівня, опанування передовими знаннями і технологіями в галузі соціальної роботи) професійного самовдосконалення
	Достатній	Соціальний працівник здатний вирішувати професійні завдання, досягає поставлених керівництвом цілей, через визначені форми та методи діяльності, досить швидко та якісно приймає рішення. До вирішення професійних завдань підходить алгоритмічно, активність у професійному самовдосконаленні проявляє не систематично (ситуативно), проте загалом готовий до формального та неформального професійного самовдосконалення

	Низький	Соціальний працівник не достатньо володіє вміннями, здатний вирішувати професійні завдання лише під керівництвом та контролем більш кваліфікованого фахівця, не завжди досягає поставлених цілей, рішення приймає відповідно до визначеного зразку, не проявляє ініціативи та самостійності. Повністю не готовий до формального та неформального професійного самовдосконалення.
у межах індивідуальних особливостей (внутрішні)		
Особистісні можливості та фактори (ті, що є в особистості фахівця, та ті, що можна розвинути чи сформувати)		
Суб'єктивний критерій	Високий	У соціальних працівників спостерігається глибока мотивація у професійній діяльності (мотивація на саморозвиток та самовдосконалення, самопізнання), високий рівень креативності та нестандартність мислення, стресостійкість, розвинуті вольові якості та самоконтроль, дотримання морально-етичних принципів (толерантність, доброзичливість, повага до особистості та прав клієнта, гуманістична спрямованість особистості тощо), почуття власної гідності і поваги до клієнтів, адекватна самооцінка. Соціальний працівник досягає високих результатів у навчанні, саморозвитку та самоосвіті, виконанні поставлених завдань. На високому рівні розвинуті лідерські якості
	Достатній	У соціальних працівників на достатньому рівні сформована мотивація у професійній діяльності (мотивація на саморозвиток та самовдосконалення, самопізнання), достатній рівень креативності та нестандартності мислення, стресостійкість, вольові якості та самоконтроль переважно розвинуті. Соціальний працівник дотримується морально-етичних принципів (емпатійність, толерантність, доброзичливість, повага до особистості та прав клієнта тощо), має чітко виражену гуманістичну спрямованість особистості, особисту і соціальну відповідальність, почуття власної гідності і поваги до клієнтів, адекватна самооцінка. Розвинуті лідерські якості проявляються ситуативно.
	Низький	У соціальних працівників спостерігається низька мотивація у професійній діяльності (мотивація на саморозвиток та самовдосконалення, самопізнання). Переважає зовнішня мотивація, креативності та нестандартність мислення майже відсутня, стресостійкість, вольові якості та самоконтроль присутні ситуативно. Дотримання морально-етичних принципів (емпатійність, толерантність, доброзичливість, повагу до особистості та прав клієнта тощо) є другорядною. Лідерські якості не виявляються
Критерій професійної спрямованості	Високий	Соціальний працівник на високому рівні володіє специфікою спілкування з кожною окремою групою клієнтів соціальної роботи, творчо застосовує стратегії спілкування залежно від ситуації. Вміє ефективно працювати з великими масивами інформації, на високому рівні інформаційна грамотність, швидкість та якість обробки та аналізу інформації. Творчо вирішує проблеми ділових та міжособистісних стосунків зі специфічною категорією клієнтів соціальної роботи та всередині колективу. Досягає високих результатів у спілкуванні.

Продовження таблиці 1

	Достатній	Соціальний працівник володіє специфікою спілкування з кожною окремою групою клієнтів соціальної роботи, творчо застосовує стратегії спілкування залежно від ситуації. Вміє працювати з великими масивами інформації, швидкість та якість обробки та аналізу інформації на достатньому рівні. Здатний вирішувати проблеми ділових та міжособистісних стосунків зі специфічною категорією клієнтів соціальної роботи та всередині колективу.
	Низький	У соціального працівника спостерігається низька активність у спілкуванні з клієнтами, не завжди вірно обирає стратегії спілкування з кожною окремою групою клієнтів соціальної роботи. Не вміє працювати з великими масивами інформації, швидкість та якість обробки та аналізу інформації на низькому рівні. Здатний вирішувати проблеми ділових та міжособистісних стосунків зі специфічною категорією клієнтів соціальної роботи та всередині колективу лише за втручання більш кваліфікованого фахівця

Функціональний компонент, на нашу думку, доцільно розглядати через діяльнісно-гносеологічний критерій. Він дозволяє виявити рівень оволодіння уміннями та навичками, необхідними для професійної мобільності соціального працівника, а також визначити глибину засвоєння майбутнім соціальним працівником набутих професійних знань. У межах запропонованого критерію, на нашу думку, доцільно розглядати здатність засвоювати знання та уміння; вміння вирішувати складні професійні завдання; готовність брати на себе відповідальність за прийняття рішень; самостійність у прийнятті рішень у межах своїх професійних обов'язків; вміння визначати цілі, стратегії, форми та методи діяльності; нестандартність у вирішенні професійних завдань, готовність до формального (підвищення кваліфікації, освітнього рівня, отримання додаткової спеціальності) та неформального (самостійне підвищення професійного рівня, опанування передовими знаннями і технологіями у галузі соціальної роботи) професійного самовдосконалення.

Мотиваційно-особистісний компонент пропонуємо визначати через суб'єктивний критерій. Суб'єктивний критерій діагностує рівень мотивації на професійну мобільність, а також сформованість важливих і необхідних для професійної мобільності якостей та здібностей особистості соціального працівника: лідерські якості, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, мотивація на саморозвиток та самовдосконалення, самопізнання; рівень креативності та нестандартності мислення; стресостійкість; розвинуті вольові якості та самоконтроль; дотримання морально-етичних принципів (толерантність, доброзичливість, повага до особистості та прав клієнта, гуманістична спрямованість особистості тощо); почуття власної гідності і поваги до клієнтів; адекватна самооцінка.

Інформаційно-комунікаційний компонент можна визначити через критерій професійної спрямованості. Відповідно до цього критерію пропонуємо діагностувати рівень володіння специфікою спілкування з кожною окремою групою клієнтів соціальної роботи, вміння застосовувати стратегії спілкування залежно від ситуації (тобто майбутній соціальний працівник комунікативно компетентний); адаптивність до соціального середовища, мобільність у спілкуванні; соціальна активність; рівень володіння сучасними інформаційними технологіями; вміння працювати з великими масивами інформації.

Висновки. Ми встановили, що професійна мобільність соціального працівника - це інтегрована характеристика професіонала, котра передбачає поєднання особистісних якостей (адаптивність, самостійність, рівень особистісної мобільності, стратегія поведінки, критичне мислення, здатність швидко модифікувати свою діяльність, творчий підхід до діяльності, сформований мотиваційно-вольовий компонент, системне мислення тощо) та професійних якостей (професійна компетентність, високий рівень професійної підготовки, зміна професії, переміщення фахівця між різними професійними групами), котрі забезпечують соціальному

працівникові конкурентоспроможність на ринку праці відповідно до мінливих умов середовища. На основі цього визначення, аналізові літератури, опитуванні викладачів, ми виокремлюємо функціональний, мотиваційно-особистісний та інформаційно-комунікаційний компоненти професійної мобільності соціальних працівників. Характерні особливості вищезазначених компонентів дозволили виокремити та обґрунтувати критерії та показники формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех В. П. Соціальна робота в сучасному суспільстві : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 601 с., С. 223.
2. Гаврищук Е. Стресс и стрессоустойчивость в деятельности социального работника : Психотехнологии в социальной работе / Под ред. Козлова В.В. – Ярославль : МАПН, 1998 - 201 с. / Е. Гаврищук [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://marks.on.ufanet.ru/PSY/SOP3.HTM>
3. Главацька О. Л. Формування морально-вольових якостей ділової людини студентів (на прикладі курсу „менеджмент соціальної роботи”) / О. Л. Главацька // Вісник Черкаського університету : Серія «Педагогічні науки». – Випуск 146. – Черкаси, 2009. – С. 17-23. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N146/N146p017-023.pdf
4. Дерев'яна Л. Креативність як складова професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / Л. Дерев'яна // Вісник Львівського університету : Серія «Педагогіка», 2009. – Випуск 25. – Частина 4. – С. 168–174, С. 170
5. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов [Текст] : дис. ... 13.00.08 / Игошев Б. М. , Екатеринбург, 2008. – 403 с.
6. Іщук С.В. Етика соціальної роботи : Курс лекцій / С.В. Іщук - Тернопіль, ТДПУ, 2008.- 59 с.
7. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника : [Текст] / О. Г. Карпенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7342/97/>
8. Кузікова С.Б. Професійна успішність в контексті особистісного саморозвитку / С. Б. Кузікова / –Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.3 – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_3/254-263.pdf, с. 255-256
9. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу [Електронний ресурс] / В. Лейбин, 2010 г. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/881/word/samoanaliz>
10. Любимова О. В. Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров-строителей в процессе обучения в вузе : [Текст] : дис. ...13.00.08 / Любимова О. В. , Ставрополь, 2011. – 190 с.
11. Майстер-клас Едварда де Боно “Курс креативного мислення в менеджменті” [Електронний ресурс] : – Режим доступу : <http://www.management.com.ua/events/bono.html>
12. Мала Н.Т. Креативність як складова ефективного управління / Н. Т. Мала // Вісник Національного університету "Львівська політехніка" : спеціальний випуск інституту підприємництва та перспективних технологій, 2011. – Випуск 704. – С. 18-24, С. 19.
13. Перевозник Л. Соціальна політика: спрямованість на гуманізацію суспільного життя / Л. Перевозник // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного

університету імені В. Винниченка : Серія «Педагогічні науки». – Випуск 68, Кіровоград, 2006. – С. 163-167.
http://www.kspu.kr.ua/download/nauk_zapiski/2006_vipusk_68_zamovlennya_4493.pdf

14. Петришин Л. Й. Креативна компетентність майбутніх соціальних педагогів / Л. Й. Петришин // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : [тези доповідей] II Міжнародної науково-практичної конференції, Хмельницький, 15 листопада 2012. – Хмельницький, 2012. – С. 207-209, С. 208.
15. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
16. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Beh V. P. Social'na robota v suchasnomu suspil'stvi : monografija / V. P. Beh, M. P. Lukashevich, M. V. Tulenkov ; Nac. ped. un-t imeni M. P. Dragomanova. – К. : Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2008. – 601 p., P. 223
2. Gavrishhuk E. Ctrress i stressoustojchivost' v dejatel'nosti social'nogo rabotnika : Psihotehnologii v social'noj rabote / Pod red. Kozlova V.V. - Jaroslavl': MAPN, 1998 - 201 s. / E. Gavrishhuk [Elektronnij resurs] : Rezhim dostupu : <http://marks.on.ufanet.ru/PSY/SOP3.HTM>
3. Glavac'ka O. L. Formuvannja moral'no-vol'ovih jakostej dilovoyi ljudiniu studentiv (na prikladi kursu „menedzhment social'noyi roboti”) / O. L. Glavac'ka // Visnik Cherkas'kogo universitetu : Serija «Pedagogichni nauki». – Vipusk 146. – Cherkasi, 2009. – P. 17-23. http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N146/N146p017-023.pdf
4. Derev'jana L. Kreativnist' jak skladova profesijnoyi pidgotovki majbutnih social'nih pedagogiv / L. Derev'jana // Visnik L'vivs'kogo universitetu : Serija «Pedagogika», 2009. – Vipusk 25. – Chastina 4. – P. 168–174, P. 170
5. Igoshev B. M. Sistemno-integrativnaja organizacija podgotovki professional'no mobil'nyh pedagogov [Tekst] : dis. ... 13.00.08 / B. M. Igoshev, Ekaterenburg, 2008. – 403 p.
6. Ishhuk S.V. Etika social'noyi roboti : Kurs lekcij / S.V. Ishhuk - Ternopil', TDPU, 2008.- 59 p.
7. Karpenko O. G. Motivacija v strukturi dij'al'nosti social'nogo pracivnika : [Tekst] / O. G. Karpenko. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://studentam.net.ua/content/view/7342/97/>
8. Kuzikova S.B. Profesijna uspishnist' v konteksti osobistisnogo samorozvitku / S. B. Kuzikova/ –Problemi zagal'noyi ta pedagogichnoyi psihologiyi, t. XII, ch.3 – [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_3/254-263.pdf, p. 255-256
9. Lejbin V. Slovar'-spravochnik po psihoanalizu [Elektronnij resurs] / V. Lejbin, 2010 g. – Rezhim dostupu : <http://vocabulary.ru/dictionary/881/word/samoanaliz>
10. Ljubimova O. V. Formirovanie professional'noj mobil'nosti budushhjih inzhenerov-stroitelej v processe obuchenija v vuze : [Tekst] : dis. ...13.00.08 / O. V. Ljubimova, Stavropol', 2011. – 190 p.
11. Majster-klas Edvarda de Bono “Kurs kreativnogo mislennja v menedzhmenti” [Elektronnij resurs] : – Rezhim dostupu:<http://www.management.com.ua/events/bono.html>

12. Mala N.T. Kreativnist' jak skladova efektyvnogo upravlinnja / N. T. Mala // Visnik Nacional'nogo universitetu "L'vivs'ka politehnika" : special'nij vipusk institutu pidpriemnictva ta perspektivnih tehnologij, 2011. – Vipusk 704. – p. 18-24, P. 19
13. Perevoznik L. Social'na politika: sprjamovanist' na gumanizaciju suspil'nogo zhittja / L. Perevoznik // Naukovi zapiski Kirovograds'kogo derzhavnij pedagogichnij universitetu imeni V. Vinnichenka : Serija «Pedagogichni nauki». – Vipusk 68, Kirovograd, 2006. – P. 163-167 http://www.kspu.kr.ua/download/nauk_zapiski/2006_vipusk_68_zamovlennya_4493.pdf
14. Petrishin L. J. Kreativna kompetentnist' majbutnih social'nih pedagogiv / L. J.Petrishin // Aktual'ni problemi pidgotovki fahivciv social'noyi sferi : [tezi dopovidej] II Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferenciyi, Hmel'nic'kij, 15 listopada 2012. – Hmel'nic'kij, 2012. – p. 207-209, P.208
15. Tjuptja L. T. Social'na robota: teorija i praktika : Navch. posib. – 2-ge vid., pererob. i dop. / L. T. Tjuptja, I. B. Ivanova. – K.: Znannja, 2008. – 574 p.
16. Jagupov V. V. Pedagogika: Navch. posibnik. / V. V.Jagupov – K. : Libid', 2002. – 560 p.

УДК 376.33 : 159.963.37 – 053.5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ РУХОВОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМ ДЕФЕКТОМ РАННІЙ ДИТЯЧИЙ АУТИЗМ

Кунінець О.О. аспірантка, Байкіна Н.Г., д.пед.н., професор

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

olesya.poddueva@mail.ru

В статті висвітлено проблему надання допомоги та корекції психофізичного розвитку дітей зі складним дефектом, глухих дітей з розумовою відсталістю, затримкою психофізичного розвитку. Вперше розкривається проблема корекції психофізичного розвитку глухих дітей зі складним дефектом раннього дитячого аутизму. Система корекційного впливу на рухову сферу глухих дітей молодшого шкільного віку із синдромом аутизм в оздоровчому туризмі становила основу корекційно-педагогічного процесу, а також раціональне та ефективне застосування пальчикової, артикуляційної гімнастики, усно-моторних вправ, забезпечили їм ранню інтеграцію в сучасне суспільство.

Ключові слова: корекція, оздоровчий туризм, рухова сфера, педагогічні умови, аутизм.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ

Кунінець О.О., Байкіна Н.Г.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

olesya.poddueva@mail.ru

В статье освещена проблема оказания помощи и коррекции психофизического развития детей со сложным дефектом, глухих детей с умственной отсталостью, задержкой психофизического развития. Впервые раскрывается проблема коррекции психофизического развития глухих детей со сложным дефектом раннего детского аутизма. Система коррекционного воздействия на двигательную сферу глухих детей младшего школьного возраста с синдромом аутизм в оздоровительном туризме составляла основу коррекционно-педагогического процесса, а также рациональное и эффективное использование пальчиковой, артикуляционной гимнастики, усно-моторных упражнений обеспечили им раннюю интеграцию в современное общество.

Ключевые слова: коррекция, оздоровительный туризм, двигательная сфера, педагогические условия, аутизм.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS CORRECTION MOTOR SERVICES DEAF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH COMPLEX DEFECTS INFANTILE AUTISM

Kuninets O.A., Baykina N.G.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

olesya.poddueva@mail.ru

Correctional system impacts on the motor areas of deaf children of primary school with autism syndrome age in health tourism was the basis correctional and pedagogical process, as well as the rational and efficient use of the finger, articulation exercises, oral-motor exercises provided them with an early integration into modern society. Correction of the motor areas in deaf children 7-10 years with a history of defective early infantile autism in the classroom carried out by means of health tourism in conjunction with the finger and articulation exercises, oral-motor exercises and language games. The experimental technique is based on the development of speech, the formation of proper breathing, increased lexical fund. Correction of motor areas was carried out by means of the deaf students: long walks from 2 to 10 km, outdoor games Destinations, primary tourist and regional studies, topography elements, definitions and bivouac equipment, transportation of the victim.

Teaching and remedial classes for deaf children 7-10 years old, with a syndrome of RDA at the stage of educational experiment allowed to level the differences between deaf students and those that hear in psychophysical and language development, as well as basic motor qualities in a short time compared with the According to those who are in correctional pedagogy.

Key words: correction, health tourism, motor areas, pedagogical conditions, autism.

Постановка проблеми. Національна програма «Діти України» дала новий імпульс у вирішенні складних проблем профілактики захворювань і забезпечення дітей медичною допомогою, зміцнення їх здоров'я. Створення нової школи України XXI століття вимагає скрупульозних досліджень для повноцінного фізичного, інтелектуального і духовного розвитку дитини.

На сьогодні в корекційній педагогіці назріла гостра проблема надання допомоги та корекції психофізичного розвитку дітей зі складним дефектом, глухих дітей з розумовою відсталістю, затримкою психофізичного розвитку. Вперше розкривається проблема корекції психофізичного розвитку глухих дітей зі складним дефектом раннього дитячого аутизму (РДА).

Проблема їх підготовки до інтеграції в суспільство залежить від визначення в них потенційних можливостей до навчання на ранньому етапі.

Ранній дитячий аутизм (РДА) виявляється як повна або майже відсутність контактів із зовнішнім світом: дитина не фіксує погляд на предметах та оточуючих її людях, не говорить (або майже не говорить) і не реагує на звернену до неї мову, уникає тактильного контакту. Часто таким дітям властива агресія та ауто агресія, мовні і рухові стереотипії (багаточасові повторення фраз чи рухів), відсутня видима пізнавальна активність і персоніфікація особистості (дитина говорить про себе у 2-ій чи 3-ій особі), у неї не існує видимих розрізень у взаємодії з живим та неживим світом. Разом з тим, ці діти часто інтелектуально збережені. Вони будують спілкування зі світом принципово іншим способом, володіючи прекрасно розвинутою інтуїцією [1].

Механізми раннього дитячого аутизму залишаються недостатньо зрозумілими, висловлюються припущення про псування біологічних механізмів ефективності, про первинну слабкість інстинктів, про інформаційну блокаду, пов'язану із розладом сприйняття, про недорозвиток внутрішньої мови, про центральне порушення слухових вражень, яке призводить до блокади потреб у контактах, про порушення активуючих впливів ретикулярної формації [7].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз літературних даних, що стосуються раннього розвитку аутичних дітей та ранньої корекційної допомоги при аутизмі, дозволяє сформулювати такі висновки:

- сучасні дослідники вказують на своєрідність ранніх етапів розвитку аутичної дитини, що виявляється у формуванні до двох з половиною - трьох років повної клінічної картини синдрому. Накопичені дані клінічних і психологічних досліджень, що вимагають подальшого аналізу і систематизації [1];
- перспективним є підхід, запропонований і заснований на уявленні про аутистичний дизонтогенез як викривлений психічний розвиток, у якому визначальну роль відіграє раннє порушення афективної сфери дитини [3], [4];
- проблема ранньої психологічної допомоги при формуванні синдрому дитячого аутизму є однією із пріоритетних тем сучасних досліджень, наразі знаходиться на початковому етапі своєї розробки;
- потребують подальшого уточнення у визначенні ранніх маркерів аутистичного дизонтогенезу, знаходження серед різних аспектів відхилення в психічному розвитку головних адресатів корекційних впливів, необхідний пошук адекватних форм ранньої психологічної допомоги і вироблення критеріїв оцінки її ефективності [2], [9], [10], [11].

У дітей із РДА клінічна картина аутистичного синдрому визначається проявами відчуженості, із нездатністю до формування спілкування, нездатністю до усвідомлення сторін персон і неживих предметів (явищами протодіакризи), відсутністю наслідування, реакцій на комфорт і дискомфорт, монотонно-одноманітним характером поведінки, із «симптомами тотожності». Для них характерно панування потягів, протилежні бажання, афекти, уявлення, у поведінці відсутні єдність і внутрішня логіка. У дітей ослаблена емоційна реакція на близьких, аж до повного зовнішнього реагування, так звана «афективна блокада»; недостатня реакція на слухові і зорові подразники. Це надає таким дітям схожості з глухими.

Отже, вторинні відхилення в розвитку мови глухої дитини з аутизмом призводять до відхилень третього порядку – до порушення словесно-логічного мислення.

У зв'язку з цим, виникає необхідність вивчення проблеми взаємозв'язку між психофізичним і моторним розвитком. Взаємовплив рухової і мовної функцій безпосередньо стосується розуміння цілей і методів корекційної педагогічної роботи з глухими дітьми з аутизмом.

Окрім цього, між руховим компонентом мовленнєвої функції і загальною руховою системою організму існує тісний функціональний зв'язок (В.В. Засенко [5], Я.В. Крет [2], Н.Г. Байкіна [1]).

Наразі залишається невирішеною проблема розроблення спеціальної методики, технологій занять оздоровчим туризмом глухих дітей з синдромом дефектом (РДА) у позанавчальний час, з урахуванням специфіки їхнього психофізичного розвитку.

Необхідно відзначити, що запровадження методів та форм оздоровчо-туристичного напряму в позанавчальну діяльність значно посилить вплив навчання, виховання на розвиток їхньої особистості і створить необхідні умови для успішної інтеграції їх у суспільство.

Формування цілей статті:

Мета дослідження полягає в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої методики корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку з обтяженим дефектом РДА засобами оздоровчого туризму.

Відповідно до мети роботи вирішувалося таке завдання:

Обґрунтувати психолого-педагогічні умови корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку з синдромом РДА на заняттях з оздоровчого туризму.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та експериментальних результатів дослідження проблеми розвитку корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку з синдромом РДА в літературних джерелах;
- емпіричні: анкетування, опитування педагогічних працівників, бесіди, спостереження; вивчення документації та узагальнення перспективного педагогічного досвіду з розвитку глухих дітей з обтяженим дефектом РДА; експеримент констатувальний і формувальний;
- статистичні: кількісний та якісний аналіз емпіричних даних та узагальнення.

Результати дослідження.

Враховуючи актуальність проблеми, нами була розроблена методика корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку з синдромом РДА засобами оздоровчого туризму, яка призначена для застосування в умовах спеціальної (корекційної) загальноосвітньої школи I – II типу.

Ця методика у 2011-2014 роках розроблялася і проходила експериментальну перевірку на базі Комунального закладу Запорізького навчально-реабілітаційного центру «Джерело» Запорізької обласної ради.

Корекційно-розвиваюча спрямованість занять оздоровчого туризму з глухими дітьми будувалася з урахуванням індивідуальних і психологічних можливостей.

Корекційно-розвиваючі заняття оздоровчим туризмом з глухими дітьми молодшого шкільного віку з синдромом РДА склалися з кількох етапів:

1. Етап діагностики психомоторики і функціонального стану аналізаторів, які беруть участь у руховій діяльності на заняттях оздоровчим туризмом.
2. Етап корекції і вдосконалення знань, умінь і навичок засобами оздоровчого туризму (початкова туристсько-краєзнавча підготовка, установка і збір намету, збір рюкзака, вибір місця для бівуачних робіт, техніка пересування на маршруті, підготовка до участі в змаганнях з туристичної техніки на етапах, надання першої елементарної долікарської допомоги, транспортування потерпілого, техніка безпеки під час подорожі, гігієна туриста, охорона природи).
3. Етап спеціальної підготовки з оздоровчого туризму включав туристичні зльоти, прогулянки.

На всіх етапах здійснювалося мовне забезпечення корекційно-розвиваючих занять.

Навчально-корекційні заняття з оздоровчого туризму проводилися в експериментальній групі (Е1), до якої входили глухі школярі у віці 7-10 років (16 осіб) і (Е2) - глухі діти з синдромом РДА (4 особи). Першу контрольну групу (К1) склали глухі школярі у віці 7-10 років (17 осіб), які займалися за програмою фізичної культури в школі для глухих дітей. До другої контрольної групи (К2) входили діти молодшого шкільного віку, щочують, у віці 7-10 років (30 осіб), які мали захворювання шлунково-кишкового тракту. Усього в дослідженні брало участь 67 школярів, з них 37 глухих.

При проведенні корекційно-розвиваючих занять з глухими дітьми молодшого шкільного віку з синдромом РДА, ми спиралися на програму ТЕАССН (скорочено від Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – Лікування і навчання дітей з аутистичними й іншими порушеннями спілкування). Ця програма ТЕАССН дозволяла розробити свою стратегію лікування і підхід до роботи з клієнтами з порушеннями спектру аутизму і їхніми сім'ями. Цей підхід, названий структурованим навчанням – означає систему організації класу і навчального процесу сприятливим для аутизму чином.

Під час структурованого навчання застосовувалися такі способи організації учнів: індивідуальні щоденні розпорядки, які допомагали їм організувати, зрозуміти і прийняти

їхню щоденну діяльність; візуальні схеми роботи допомагали зрозуміти учням, яку вправу необхідно виконати, скільки повторень потрібно зробити, як взнати, наскільки просуваються у своїй роботі і коли необхідно закінчити, що відбудеться після виконання завдання.

Кожне завдання організовували і структурували так, щоб мінімізувати відчуття стурбованості і максимізувати ясність, зрозумілість і інтерес. Для досягнення позитивних результатів пропонували такі компоненти:

1. Візуальна ясність – є візуальним роз'ясненням важливих компонентів завдання і головних цілей для глухих учнів з порушеннями спектру аутизму із застосуванням контурів, яскравих кольорів, які дозволяють концентруватися на важливих моментах здійснення класифікації.
2. За допомогою візуальної організації намагалися упорядковувати матеріали привабливими, послідовними і мінімально стимулюючими, тоді діти при такій організації занять були зазвичай успішні і менш стурбовані.
3. Візуальні інструкції є останнім типом візуальної структури, яка пояснювала, відповідно до їх рівня розуміння, що необхідне для виконання завдання. Формою візуальної інструкції виступав шаблон або візуальна вистава того, як необхідно виконати завдання.

На етапі формувального експерименту здійснювали:

- корекцію рухової сфери глухих дітей з синдромом РДА на позакласних і позашкільних заняттях засобами оздоровчого туризму в поєднанні з пальчиковою і артикуляційною гімнастикою, усно-моторними вправами і мовними іграми; підвищували функціональний рівень організму школярів і рухових якостей оздоровчим туризмом; створювали й забезпечували мовне середовище на заняттях оздоровчим туризмом з використанням української й російської мов.

Під час проведення занять з оздоровчого туризму з глухими дітьми молодшого шкільного віку з синдромом РДА, пропонували інноваційні комп'ютерні технології, схеми, слайди, малюнки, таблиці, презентації, кінофільми. Необхідно вказати, що під час пояснення нового навчального матеріалу, кожен рух супроводжувалися малюнками.

Необхідною умовою при проведенні занять з глухими школярами було застосування 4 видів мовлення: усного, письмового, дактильного і міміко-жестикулярного українською і російською мовами з обов'язковим супроводженням малюнками. Усе це сприяло свідомому й більше інтенсивному оволодінню навчального матеріалу оздоровчого туризму. Їх мовна діяльність удосконалювалася під час розвитку усного мовлення на основі говоріння, читання, письма, дактилювання і слухо-зорового сприйняття, використання пальчикової і артикуляційної гімнастики, усно-моторних вправ і мовних ігор, підбором малюнків за текстом.

Під час проведення корекційно-розвиваючих занять з оздоровчого туризму з глухими дітьми молодшого шкільного віку з синдромом РДА ми дотримувалися принципів корекційної педагогіки: єдності діагностики і корекції; диференціації й індивідуалізації; компенсаторної спрямованості педагогічних дій; врахування вікових особливостей; адекватності, оптимальності педагогічних дій; пріоритетної ролі мікросоціуму, понад 60% займали наочні й словесні методи.

Глухим дітям молодшого шкільного віку з синдромом РДА в корекційно-розвиваючих заняттях для розвитку функціональної сфери пропонували такі вправи:

- Сприйняття: візуальне, 7-10 років. Мова: словниковий запас. Навчальна мета: цілісне розпізнавання від п'яти до десяти написаних слів. Завдання: співвідносити з предметом і читати написане слово. Матеріал: картки зі словами (компас, топографічні знаки, ліс, намет, рюкзак, спальний мішок, казан).

- Груба моторика: біг зі складними перешкодами, метання, лазіння по канату; пробігти зображуючи тачку; тягнути рюкзак; перетягування каната; стрибки «Петрушки»; стрибки зі скакалкою; гра в «класики»; балансувати на балці.

- Тонка моторика: Усно-моторні вправи та ігри. Ці матеріали повинні бути практичними та зручними і мати певну мотивацію. По-перше, ілюстровані приклади з детальними описами наведені для кожної вправи, щоб зробити тренування більш зрозумілими й цікавими. Кількість тренувань може змінюватися залежно від рівня індивідуальних здібностей. Завдяки ігровим карткам, кольоровим картинкам, маскам, маніпуляціям, можна підтримати інтерес і стимулювати зусилля й участь у терапії. Більшість ігор і дій використовували на кожному із тренувань.

Вправи для стимуляція язика:

1. Полоскотати кінчик язика. Розташуйте подразник під кінчиком язика. Проведіть нагору.
2. Полоскотати кінчик язика з боку у бік. Полоскотати кінчик язика краєм подразника. Лоскочіть уздовж (у напрямку вперед - назад), і з боку у бік по кінчику язика.
3. Полоскотати кінчик язика у напрямку уперед – назад. Розташуйте подразник на кінчику вашого язика. Переміщуйте подразник у напрямку вперед - назад, лише торкаючись кінчика язика.
4. Полоскотати кінчик язика у напрямку назад – уперед. Розташуйте подразник напроти кінчика язика. Підсуньте подразник уперед - у напрямку до кінчика язика. Спробуйте поворухнути сторонами язика.
5. Полоскотати бік язика. Полоскочіть сторони язика подразником. Починайте ззаду й повільно переміщуйте вперед - до кінчика язика.
6. Раз-два-три постукай. Візьміть подразник і постукайте ним по кінчику, боку або вістрію язика кожні 1, 2 або 3 рази. Де дитина відчула удар? Скільки ударів вона відчуває?

Вправи для сильного язика:

1. Половина й половина. Натисніть на верхню ліву половину язика подразником. Одночасно із цим надавіть всім язиком вгору. Затримайте на 4 - 5 сек. Повторіть для іншої сторони.
2. Тиск язиком на щоку. Розташуйте 3 пальці на щоці. Натисніть кінчиком язика на щоку із внутрішньої сторони, поки тиснете на щоку пальцями.
3. Підйом кінчика язика. Натисніть подразником на кінчик язика, одночасно притискаючи 4 - 5 сек.
4. Повне піднімання язика. Натисніть подразником на верхню частину язика, одночасно притискаючи до нього весь язик. Потримайте 4 – 5 сек. Повторіть декілька разів.
5. Поворот у бік. Розташуйте подразник уздовж правої сторони язика й притисніть, одночасно повернувши язик назустріч подразнику. Повторіть для лівої сторони.
6. Поворот кінчика язика назустріч подразнику. Розташуйте подразник напроти бічної сторони кінчика язика, надавлюючи на подразник. Натискайте так сильно, як тільки зможете, протягом 4-5 сек. Повторіть вправу для іншої сторони.
7. Притискання язика до низу (униз). Розташуйте подразник під язиком. Давіть подразником вгору, а язиком - униз. Потримайте 4-5 сек. Повторіть декілька разів.
8. Натискання на кінчик язика. Розташуйте подразник напроти кінчика язика й притисніть його до язика. Одночасно надавлюйте кінчиком язика на подразник. Повторіть декілька раз.

Рухи язика:

1. Клацання язиком. Для того, щоб клацнути язиком, ви повинні розташувати кінчик язика за зубами, а також підняти вгору сторони язика. Втягніть його й клацніть. Це повинно звучати, як кінський галоп. Повторіть декілька раз.
2. Цикання (тск - тск - тск). Розташуйте кінчик язика на яснах за верхніми зубами й ніжно втягніть його. Ви повинні почути звуки, що цікають. Повторіть декілька раз.
3. Заковтування язика. Піднесіть язик до піднебіння вашого рота. Придавіть й відпустіть, утворюючи усмоктувальні звуки. Повторіть декілька раз.
4. Покажи язичок. Розташувавши язик біля піднебіння вашого рота, одночасно піднімайте й опускайте щелепу. Ви повинні відчути, що ваш язик витягується.
5. Доторкніться до підборіддя. Висуньте язик і опустіть його настільки, наскільки зможете.
6. Хованки. Подразник розташовується усередині або зовні рота. Ви повинні знайти подразник навпомацки за допомогою язика. Ви знайшли, де захований подразник?
7. Натискання язика. Коли ваші губи відкриті, тримайте язик на яснах за верхніми передніми зубами протягом 10 сек. Розслабтеся.
8. Піднімання й опускання язика. Відкрийте рот. Розташуйте кінчик язика (вгору) до ясен перед верхніми зубами, а потім опустіть до нижнього.
9. Облизнутися. Уявіть, що ви злизуєте збиті вершки з піднебіння вашого рота за допомогою кінчика язика. Проведіть кінчиком язика уздовж піднебіння вглиб рота. Повторіть.
10. Язик і щока. Притисніть кінчик вашого язика до внутрішньої сторони правої щоки. Перейдіть від правої щоки до лівої.
11. Облизати куточки. Доторкніться кінчиком вашого язика до куточка рота. Перейдіть із правого куточка в лівий.
12. Стрибки по скелях. Розташуйте кінчик язика якнайдалі на верхніх зубах. Пересувайте язик із зуба на зуб, поки не обійдете рот по колу. Повторіть на нижніх зубах.
13. Навколо рота. Почніть із того, що поставте кінчик язика якнайдалі на зуб. Переміщуйте язик торкаючись кожного зуба без зупинки. Продовжуйте на нижніх зубах, щоб завершити коло.
14. К-к-к-Кеті. Створіть звук "к-к-к" підняттям задньої частини язика до піднебіння вашого рота.

Рух і сила губи:

1. Посмішка. Щільно зімкніть ваші губи. Широко посміхніться. Затримайте на 4 - 5 сек. Розслабтеся й повторіть.
2. "Кисла" кішечка (личком). Зморщіть ваші губи так, начебто ви лизнули лимон. Затримайте на 4 – 5 сек.
3. Поцілунок і посмішка. Зімкніть ваші губи в положення для поцілунку. Тепер змініть положення на посмішку. Поверніться у вихідне положення й повторіть декілька разів.
4. Поцілунок і похмурість. Зробіть похмурий вираз губами. Поверніться у вихідне положення й повторіть декілька разів.
5. Затримати. Затримайте подразник між губами. Утримуйте таке положення протягом 4 - 5 сек.
6. Час їжі. Щільно зімкніть губи, потім роз'єднайте їх у боки так, щоб вийшов "оплеск".
7. Затримайте й дмухніть. Спробуйте дмухнути на бавовняну кульку на столі за допомогою соломинки, щільно затиснутої між губами.
8. Надування щік. Надуйте щоку повітрям. Перемістіть повітря з однієї щоки в іншу. Розслабтеся.

- Координація очей і рук: провести лінію туристичного маршруту (папір, картон, прозора плівка), намалювати топографічні знаки; намалювати групове та особисте туристичне спорядження (рюкзак, намет, спальний мішок).
- Пізнавальна діяльність: послідовно розкласти картинки (серії малюнків); показати відповідні картинки, відповідаючи на запитання «Хто? Що? Де?»; розуміти вказівку місця «в», «під», «за» (папір картон).
- Мова: розповісти про типи та види туризму, описуючі деталі картинок (слайди з ілюстраціями); перерахувати особисте і групове туристичне спорядження.
- Самообслуговування: самостійно приготувати закуски (продукти, кухонні речі); самостійно виконувати основні гігієнічні вимоги під час походів.
- Соціальне відношення: самостійно дотримуватися правил щодо охорони природи вдома і під час походів, знати і дотримуватися техніки безпеки під час прогулянки і походів.

В основу експериментальної методики із глухими школярами 7-10 років з синдромом аутизм були покладені заняття оздоровчим туризмом. Оскільки учбовий процес потребує значного розумового і нервово-психічного навантаження, а зростаючому дитячому організму притаманна велика потреба в русі, саме тому пріоритет був відданий цьому виду діяльності, оскільки оздоровчий туризм має особливе значення для загартовування організму, виховання такої важливої якості, як витривалість, і для формування необхідних у житті рухових навичок й умінь.

З методикою й технікою оздоровчого туризму глухі школярі з синдромом аутизму не були знайомі. Експериментальні заняття з цією категорією дітей проводилися протягом 2 років, 3 рази на тиждень по 60 хвилин. Річний обсяг роботи з глухими дітьми молодшого шкільного віку варіювався в межах 120 годин. Всього в перший рік проведено 120 занять, в другий рік навчання - 130 занять.

Основним завданням підготовки глухих школярів з раннім дитячим аутизмом до занять оздоровчим туризмом було створення інтегративних груп зі школярами, щочують.

Для цього шкільного віку були передбачені теоретико-методичні знання й оволодіння практичними навичками. На заняттях вивчали значення активного відпочинку, рухливих ігор на свіжому повітрі, з можливостями використання оздоровчого туризму як активного відпочинку, з правилами поведінки на природі та в поході, з охороною природи, гігієною туристів. Вивчали елементи топографії (поняття про карту, план, умовні топографічні знаки, ілюстрацію місцевих предметів на карті (плані) за допомогою топографічних знаків, будову компаса, визначення сторін горизонту, поняття про азимут), основні інструкції з організації і проведення туристичних походів, подорожей, екскурсій - визначення місця й обладнання біваку, долікарняної медичної допомоги, транспортування потерпілого, знайомство з нормативними вимогами туризму. Здійснювали початкову туристсько-краєзнавчу роботу, а саме: знайомство з рідним краєм, вивчення рослин, їстівних і отруйних грибів, птахів і тварин рідного краю і Червоної книги України, метеоспостереження. Готувалися до участі в змаганнях з туристичної техніки на етапах, укладання рюкзака, підготовки до розпалення багаття, устанавлення намету, подолання завалів, заростей, чагарників, руху через умовне «болото» по купинах, руху по жердинах, переправи через умовну ріку вблід, спускання по схилу спортивним способом, підготовка до переправи одним зі способів (на мотузках із поруччям, ублід з поруччям, по колоді, начіпна переправа).

Крім того, на заняттях пропонували орієнтування на місцевості різними способами, вивчали й удосконалювали техніку проходження етапів туристичних змагань: спуск, підйом і траверс схилу, різні види переправ.

На першому етапі навчання створили в глухих школярів уявлення про туризм як явище, що має свої правила й закони, про його переваги як засобу виховання людини, про те, що існують поняття туристичної техніки й тактики, якими необхідно оволодіти в процесі організаційних занять. При цьому використовували підручники й навчальні посібники,

кінофільми, слайди-фільми. При цьому в експериментальній групі із глухими школярами з синдромом аутизм пропонували різні стрибки, багатоскоки, вистрибування, біг на 30 метрів, вправи з обтяженнями малої ваги, виконувани у швидкому темпі в супроводі малюнків, повторення слів і фразеології.

На цьому етапі навчання використовували різноманітні засоби бігу, ходьби, стрибків, метання, лазіння по канату, перелазіння, вправи з вагою – гантелі, набивні м'ячі, мішечки з піском, рюкзак з контрольною вагою; підтягування, згинання і розгинання рук в упорі лежачі, присідання), а також включали вправи, пов'язані з використанням туристичного спорядження, у тому числі різноманітні способи пересування зі спорядженням.

Перед ознайомленням з новим навчальним матеріалом оздоровчого туризму показували фільми з титрами, при цьому повторювали кілька разів. Виконували різні варіанти подолання природних перешкод під час прогулянок. При цьому використовували скорочені маршрути протяжністю від 2 до 10 км з вагою рюкзака до 4 кг, вибирали місце для подолання природних перешкод, експлуатацію найпростішого туристичного спорядження, частіше організовували на маршруті привали, пересування по місцевості вздовж помітних орієнтирів (крайка лісу, високовольтні лінії електропередачі, ретельно промаркована траса, на якій легко визначити місцезнаходження, використовуючи карту й компас).

Для оволодіння тактичними діями на етапі навчання застосовувалися різноманітні завдання: вибір оптимальнішого варіанта (з точки зору забезпечення безпеки) подолання природної перешкоди або проходження певної ділянки маршруту, застосовуючи для цього візуальне спостереження й карту.

Для вдосконалювання спеціальних навичок і рухових здібностей пропонували глухим школярам пальчикову і артикуляційну гімнастику, усно-моторні вправи і мовні ігри, які були засновані на розвитку зорово-просторової орієнтації й зорової пам'яті, зорово-моторної координації й тонко координованих рухів рук, розвитку мовлення, формуванні правильного дихання, фонематичного слуху, розширенні словникового запасу.

Отже, педагогічний вплив дав позитивні результати в аспекті психофізичної підготовки глухих школярів з синдромом РДА. Широка різноманітність засобів оздоровчого туризму в поєднанні з мовним забезпеченням засвідчили їхню безперечну ефективність.

Висновки. Корекція рухової сфери в глухих дітей 7-10 років з обтяженим дефектом ранній дитячий аутизм на заняттях здійснювалася засобами оздоровчого туризму в поєднанні з пальчиковою і артикуляційною гімнастикою, усно-моторними вправами і мовними іграми. Експериментальна методика заснована на розвитку мови, формуванні правильного дихання, розширенні словникового запасу. Корекція рухової сфери глухих школярів здійснювалася засобами: прогулянки протяжністю від 2 до 10 км, рухливі ігри туристичної спрямованості, початкова туристсько-краєзнавча робота, елементи топографії, визначення місця й обладнання бівуаку, транспортування потерпілого.

Навчально-корекційні заняття з глухими дітьми 7-10 років з синдромом РДА на етапі навчального експерименту дозволили нівелювати різницю між глухими школярами і тими, щочують, у психофізичному і мовному розвитку, а також у базових рухових якостях у коротший термін, порівняно з тими даними, які є в корекційній педагогіці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байкіна Н. Г. Засвоєння навчальної програми учнями з порушенням спектру аутизму : монографія / Н. Г. Байкіна, Я. В. Крет – З. : Запорізький національний університет, 2010. – 340 с.
2. Крет Я. В. До питання про вивчення психомоторного розвитку дітей зі спеціальними відхиленнями в Англії. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук. метод. Зб. / Я. В. Крет ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : 2005. – Вип. 5. – С. 24-28.

3. Лебединский В. В. Детский аутизм как модель психического дизантогенеза / В. В. Лебединский // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1996. - № 2.
4. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баевская, М. М. Либлинг. - М., 1997.
5. Засенко Н. Ф. Основы сурдопедагогії / Н. Ф. Засенко. – К. : Київський державний педагогічний інститут, 1990. – Ч. 1. – 104 с.
6. August G. I. Genetic Marker Associated with Infantile Autism / G. I. August // Am. J. Psychiatry. – 1983. - № 140. P. – 813.
7. Bakwin H. Reading Disability in Twins / H. Bakwin // Dev. Med Child Neurol. – 1973. - № 15. – P. 184-187.
8. Kanner I. Autistic disturbances of affective Contact / I. Kanner ; ed. By A. Donnelan // Classic readings in autism N. Y. : Coriginal Work publ. – 1985. – P. 11-50.
9. Mesibov G. Assessment in the classroom / G. Mesibov, M. Troxier, S. Boswel // E. Schopler and C. Mesibov (Eds.) I. Diagnosis and Assessment in autism. – New York : Plenum Press, 1988.
10. Tustin F. Autism and childhood psychosis / F. Tustin – London : The Hogarth Press Lts, 1972.
11. Wing L. Early Diagnosis and the Impact of Autistic handicap on the family / L. Wing – Paris : Autism-Europe, 1984.

REFERENCES

1. Bajkina N. G. Zasvoennja navchal'noyi programi uchnjami z porushennjam spektru autizmu : monografija / N. G. Bajkina, Ja. V. Kret – Z. : Zaporiz'kij nacional'nij universitet, 2010. – 340 p.
2. Kret Ja. V. Do pitannja pro vivchennja psihomotornogo rozvitku ditej zi special'nimi vidhilenjami v Angliji. Didaktichni ta social'no-psihologichni aspekti korekciynoi roboti u special'nij shkoli : nauk. metod. Zb. / Ja. V. Kret ; za red. V. I. Bondarja, V. V. Zasenka. – K. : 2005. – Vip. 5. – P. 24-28.
3. Lebedinskij V. V. Detskij autizm kak model' psihicheskogo dizantogeneza / V. V. Lebedinskij // Vestnik MGU. – Ser. 14. Psihologija. – 1996. - № 2.
4. Nikol'skaja O. S. Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi / O. S. Nikol'skaja, E. R. Baevskaja, M. M. Libling. - M., 1997.
5. Zasenka N. F. Osnovi surdopedagogiki / N. F. Zasenka. – K. : Kiyivs'kij derzhavnij pedagogichnij institut, 1990. – Ch. 1. – 104 p.
6. August G. I. Genetic Marker Associated with Infantile Autism / G. I. August // Am. J. Psychiatry. – 1983. - № 140. . – P. 813.
7. Bakwin H. Reading Disability in Twins / H. Bakwin // Dev. Med Child Neurol. – 1973. - № 15. – P. 184-187.
8. Kanner I. Autistic disturbances of affective Contact / I. Kanner ; ed. By A. Donnelan // Classic readings in autism N. Y. : Coriginal Work publ. – 1985. – P. 11-50.
9. Mesibov G. Assessment in the classroom / G. Mesibov, M. Troxier, S. Boswel // E. Schopler and C. Mesibov (Eds.) I. Diagnosis and Assessment in autism. – New York : Plenum Press, 1988.
10. Tustin F. Autism and childhood psychosis / F. Tustin – London : The Hogarth Press Lts, 1972.
11. Wing L. Early Diagnosis and the Impact of Autistic handicap on the family / L. Wing – Paris : Autism-Europe, 1984.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сизоненко І.Г., ст. викл.

Бердянський державний педагогічний університет, вул.Шмідта, 4, м.Бердянськ, Україна

goroshnikova-I@ya.ru

У статті розглядається проблема професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації особистості. Визначено професійні знання соціального педагога з теоретичних основ правової соціалізації особистості. Здійснено аналіз сутності, змісту, структури, а також охарактеризовано механізми та принципи правової соціалізації особистості.

Ключові слова: правова соціалізація особистості, правосвідомість, правомірна поведінка, соціально-правові норми, структура правової соціалізації особистості, принципи правової соціалізації.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Сизоненко И.Г.

Бердянский государственный педагогический университет, ул. Шмидта, 4, г. Бердянск, Украина

goroshnikova-I@ya.ru

В статье рассматривается проблема профессиональной деятельности социального педагога по правовой социализации личности. Определены профессиональные знания социального педагога по теоретическим основам правовой социализации личности. Проанализировано понятие, содержание, структура, а также механизмы и принципы правовой социализации личности.

Ключевые слова: правовая социализация личности, правосознание, правомерное поведение, социально-правовые нормы, структура правовой социализации личности, принципы правовой социализации.

PROBLEM OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOCIAL TEACHER IN LEGAL SOCIALIZATION OF PERSONALITY

Syzonenko I. A

Berdyansk State Pedagogical University, Shmidt st., 4, Berdyansk, Ukraine

goroshnikova-I@ya.ru

In the article the problem of professional activity of social teacher is examined from legal socialization of personality. Professional knowledge of social teacher are certain from theoretical bases of legal socialization of personality. Concept maintenance, structure and also mechanisms and principles of legal socialization of personality were analyzed.

Armament social teacher knowledge about the features of the principles of legal socialization will allow him to approach the optimal choice of content, effective methods and forms of work. Implementation of legal socialization characterized principles will provide a legal basis for the development of the individual, to form his sense of justice and a positive orientation in the field of legal, instill social values, moral and legal quality, cultivate a culture of legal behavior and activity.

Generalization of research on the issue of legal personality socialization give reason to believe that this problem is updated in the humanities, in particular, law, sociology, psychology, social pedagogy. The theoretical analysis made it possible to determine the content of legal socialization is the formation of the legal systems and legal value-orientation, the assimilation of social and legal experience, mastery of the legal culture of society, the formation of identity with the appropriate level of legal awareness and legal behavior. Also based on the characteristics of the structure of legal socialization identified its main components (value-legal, epistemological and legal and operational - social) and the principles that are the basis of the professional activities of a social educator with the legal socialization.

Key words: legal socialization of personality, sense of justice, legal behaviour, social and legal norms, structure of legal socialization of personality, principles of legal socialization.

В умовах сучасних перетворень у соціальному житті суспільства значущим постає питання професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації дітей та молоді. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність вирішення завдань, спрямованих на підвищення рівня обізнаності фахівця з теоретичних основ правової соціалізації особистості.

Проблема правової соціалізації актуалізується в сучасних наукових дослідженнях, розкриваючи її педагогічні, соціологічні, соціально-правові та психологічні аспекти. В основі досліджень правової соціалізації – фундаментальні досягнення зарубіжних науковців (Г. Ікінгер, Г. Йонас, Ж. Карбоньє, Р. Маккеон). Важливими є різні аспекти проблеми правової соціалізації, що розробляються російськими вченими (С. Александрова, О. Богатікова, О. Казурова, Ю. Кузнецов, Т. Молодцова, А. Мудрик, І. Салміна, О. Степанов, С. Хмелєвський). Правові підходи до проблеми соціалізації та правового розвитку особистості відображені в дослідженнях вітчизняних науковців В. Гуріча, В. Загревої, О. Зайчука, М. Подберезького, Н. Ткачової, В. Швачки. Вивченню процесу включення індивіда в систему правовідносин присвячені соціологічні праці В. Водніка, О. Джужи, Л. Герасіної, Н. Осіпової, М. Панова й ін. Розробкою психологічних аспектів правосвідомості, морально-правової соціалізації, правової культури займаються Д. Бойко, І. Дідук, Л. Орбан-Лембрик, І. Сохан та ін.

Аналіз наукових доробок щодо теорії правової соціалізації особистості доводить, що, незважаючи на зацікавленість дослідників, проблема професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації особистості є недостатньо вивченою та науково обґрунтованою.

Мета статті – розглянути проблему професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації особистості, визначити та науково обґрунтувати професійні знання соціального педагога з основ правової соціалізації особистості.

Проблема професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації, на думку І. Ковчиної [3], включає два аспекти: особистісна підготовка до виконання освітньо-правових функцій; оволодіння як основними професійними знаннями, так і прикладними вміннями соціально-правової діяльності.

У свою чергу, особистісна підготовка соціального педагога проявляється в провідних якостях, якими має володіти спеціаліст з правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку, серед яких:

- високий професіоналізм, компетентність у різних правових проблемах, високий рівень загальної правової культури, володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.;
- доброта, любов до дітей-сиріт, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, здатність до співпереживання, емпатія, альтруїзм;
- спрямованість дій, учинків на забезпечення соціального благополуччя, ефективної правової соціалізації підлітків-сиріт;
- комунікабельність, вміння правильно зрозуміти підлітка й поставити себе на його місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримати й стимулювати дитину-сироту в правовому розвитку, вміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [1].

Окрім зазначених якостей, ми вважаємо доцільним підкреслити професійні знання соціального педагога, необхідні йому для ефективно організації процесу правової соціалізації особистості, зокрема знання теоретичних основ правової соціалізації.

Знання соціальним педагогом теоретичних основ правової соціалізації, зокрема її сутності, змісту, механізму, структури, принципів передбачає розуміння концептуальних підходів у системі гуманітарних наук, зокрема, правознавстві, соціології, психології, соціальній

педагогіці до проблеми правової соціалізації особистості. У зазначених підходах визначається певна позиція щодо тлумачення поняття “правова соціалізація особистості”. Так, базисними засадами дослідження правового підходу (Т. Варфаломеева, О. Ганзенко, А. Колодій, В. Швачка, А. Олійник) є твердження про те, що правова соціалізація – це, насамперед, процес правового розвитку особистості, здатної орієнтуватися в правовому просторі. З позицій соціологічного підходу (В. Воднік, Ж. Карбоньє, Г. Ікінгер, О. Степанов, Н. Осіпова, М. Панов), це поняття означає процес залучення особистості до всієї правової культури суспільства. Відповідно до психологічного підходу (Д. Бойко, Л. Орбан-Лембрик, І. Сохан, С. Хмелевський), правова соціалізація характеризується як психологічний процес, який є включенням особистості в морально-правову систему суспільства.

Сутність правової соціалізації полягає в поетапному залученні особистості до соціально-правової сфери соціуму, у процесі якого відбувається формування соціально-правових знань і вмінь активно використовувати їх у самостійній життєдіяльності в соціумі. Зміст же правової соціалізації полягає в тому, що під час цього процесу особистість залучається до загальної правової культури суспільства, набуває готовності до регулювання власної поведінки на основі правових норм. Саме надбання системи загальних уявлень про закони й інститути, відносини між державою і громадянином, правові цінності, норми та принципи права забезпечує опанування змістовною сутністю правової соціалізації особистості. Окреслені концептуальні положення дають підстави визначити, що правова соціалізація – це комплексний, багатосторонній процес, зміст якого може охоплювати: процес правового розвитку особистості, формування правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, залучення індивіда до правового простору, процес засвоєння соціально-правового досвіду, оволодіння правовою культурою суспільства, включення особистості в систему правовідносин, формування особи з відповідним рівнем правової свідомості, взаємодія особистості та суспільства.

Під час входження до соціально-правової системи суспільства, сутність правової соціалізації особистості полягає в залученні її до правових норм, соціально-культурних цінностей, оволодінні правовими знаннями, формуванні правосвідомості, становленні активної життєвої позиції. Усе це формується під цілеспрямованим соціально-педагогічним впливом і залежить від дії певних механізмів. Аналіз концептуальних положень проблеми правової соціалізації дозволив визначити механізм цього процесу, який полягає в пристосуванні особистості до наявних правових норм (соціально-правова адаптація), засвоєнні суспільно-правових цінностей (правова інтеріоризація), впливі на соціальне середовище шляхом реалізації засвоєних соціально-правових поглядів, цінностей (правова екстеріоризація).

Окрім того, психологічним механізмом правової соціалізації, за даними С. Хмелевського [6], є взаємозв'язок мотивів, цілей, засобів і результатів процесу опанування дитиною цінностей і правових норм, прийнятих у суспільстві, що становлять основу структури правової соціалізації.

До основних елементів структури правової соціалізації науковці (Н. Голованова, В. Коваль, Л. Твердохліб, С. Хмелевський, І. Шоруба) відносять:

- пізнавальний, який полягає в засвоєнні правових норм, набутті знань щодо правових відносин, розширенні уявлень про навколишній правовий світ;
- комунікативний, який охоплює оволодіння правовою термінологією та використання її в різноманітних обставинах діяльності та спілкування;
- ціннісно-орієнтаційний, що включає в себе регуляцію поведінки особистості з позиції правових норм, оцінку власної та спільної діяльності, розуміння її правової значущості;
- діяльнісний, що охоплює активність особистості в правовій діяльності, прояв її індивідуальності, різноманітність моделей правової поведінки, які засвоює особистість.

Досліджуючи проблему правової соціалізації, О. Казурова [2] виокремила такі елементи структури цього процесу: когнітивний, емоційний та поведінковий. У соціально-правових установках ці компоненти, на думку автора, перетворюються в такі форми:

- 1) знання (інформованість) про певні правові норми й аспекти правової дійсності;
- 2) ставлення до правових норм і аспектів правової дійсності;
- 3) прийняття рішення в реальній ситуації, що вимагає використання цих норм, тобто поведінка індивіда у сфері конкретних правових стосунків.

Очевидним є той факт, що в розглянутих дослідженнях, присвячених вивченню правової соціалізації, автори, роблячи спробу визначити її структурні компоненти, називають насамперед правосвідомість, правові знання і правову поведінку.

Згідно з концепціями Г. Васяновича, В. Оржеховської, М. Подберезького, Н. Ткачової, у структурі правової соціалізації особистості визначною є права свідомість, оскільки вона в кінцевому результаті визначає поведінку. Особливо це стосується поведінки дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

За визначенням А. Венгера, правосвідомість у її сучасному розумінні - це об'єктивна змістова структура, до якої входять взаємопов'язані ідеї, емоції, що виражають ставлення соціальних груп, індивідів до права як до цілісного соціального інституту, його системи й сутності, окремих законів, інших характеристик правових концептуальних підходів.

На думку дослідників М. Подберезького, Н. Ткачової, правосвідомість – це, крім того, канал впливу права через мотивацію, емоції, свідомість на поведінку особистості, формування суспільних, групових і міжособистісних зв'язків і соціальних відносин. З одного боку, у ній відтворюються прийняті в суспільстві правові норми й цінності, а з іншого – права свідомість через мотивацію регулює поведінку особистості, що дозволяє реалізовувати в нормах взаємодії та взаємовідносин.

У більшості дефініцій правосвідомості науковці акцентують увагу на визначенні певного роду системи структурованих знань, унаслідок чого це поняття розкривається як сукупність поглядів, ідей, що відтворюють ставлення людини, соціальних груп до права, законності, правосуддя. На цій основі можна визначити рівні правосвідомості, що відрізняються обсягом знань про право, їх системністю, ступенем розуміння правових чинників, явищ і усталеністю правосвідомості.

Системоутворювальною основою структурної композиції правової соціалізації є правові цінності, що детермінують правову свідомість загалом. Роль цінностей полягає в тому, що вони слугують регулятором поведінки, слугують мотивують основою для подальшої їх правової соціалізації. У соціально-педагогічній науці соціальна цінність розглядається як сутність явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності потребам суспільства, соціальної групи, а серед головних ціннісних орієнтацій, які поєднують освіту, право, державу, здебільшого виявляється звернення до таких ідеальних цілей, як повага до права в суспільстві, справедливість, захист неповнолітніх від свавілля дорослих, справедливість, законність, рівність, яка передбачає справедливий розподіл соціальних благ і обов'язків, а також рівність покарання за однакове правопорушення.

Сфера правосвідомості включає в себе уявлення, почуття, погляди, переконання особистості, її суб'єктивне ставлення до чинного права, знання про існуючі закони та їхню оцінку, переконання в правильності правових дій, у справедливості або несправедливості самих законів.

В основі правових поглядів і переконань лежать правові знання й уявлення. Особистість, у якій сформовані правові погляди та переконання, не лише усвідомлює їх істинність, а й готова діяти відповідно до вимог законів. Тільки в такому розумінні права свідомість може відігравати позитивно-вирішальну роль регулятора практичної поведінки [5]. Практична

поведінка залежить від системи переваг, якою керується особистість, і місця, яке посідає та або інша цінність в ієрархічній системі. На цій основі правова свідомість знаходить практичне втілення в правову поведінку.

У соціальній педагогіці під правовою поведінкою розуміється вид соціальної поведінки особистості, яка відповідає чинним у суспільстві правовим нормам. Правова поведінка загалом має складну структуру й багатоступеневий характер. Найбільш розповсюдженим у сучасній науковій літературі є її розуміння як "соціально-значущої поведінки індивідуальних і колективних суб'єктів, підконтрольної їх свідомості та волі, передбаченої нормами права і які тягнуть за собою юридичні наслідки" [4].

Правова поведінка особистості включає два протилежних її види: правомірна поведінка, що узгоджується з наявними в суспільстві правовими нормами; неправомірна поведінка, що суперечить прийнятим нормам права. Обидва напрямки правової поведінки реалізуються в галузі правових взаємодій і правових відносин, тобто у сфері, яка підпадає під нормативне регулювання. Разом з тим, між ними існують принципові відмінності: правомірна поведінка сприяє зміцненню соціального порядку; протиправна поведінка за своєю природою є соціально деструктивною, що руйнує систему суспільних відносин [4, с. 164-165].

Ефективність залучення особистості до соціально-правових зв'язків та врегулювання її взаємодії з соціумом може бути досягнуто шляхом опанування певних правил правової поведінки, що визначаються соціально-правовими нормами.

Соціально-правові норми, що визначають характер поведінки особистості в соціумі, правознавці (В. Опришко, Ф. Шульженко, С. Шимон) поділяють так:

- зобов'язальні – встановлюють для учасників суспільних відносин вимогу дотримуватися певної поведінки (дотримання правових обов'язків);
- уповноважувальні – надають учасникам суспільних відносин право вибору поведінки в певних межах, якими вони за бажанням можуть користуватися (право обирати місце проживання, право на судовий захист тощо);
- заборонні – запроваджують заборону щодо вчинення тих чи інших дій (заборона прийому неповнолітніх на небезпечні роботи та ін.);
- соціальні – спрямовані на захист певної соціальної категорії осіб (допомога дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування).

На основі аналізу наукової літератури з проблеми правової соціалізації ми дійшли висновку, що до компонентів її структури дослідники відносять правосвідомість, правову поінформованість та правову поведінку.

Отже, аналіз теоретичних засад дослідження дозволив нам у структурі правової соціалізації особистості виокремити три компоненти, а саме: ціннісно-правовий (визначає ціннісне ставлення до правової організації суспільства, сформованість правосвідомості, усвідомлення прийнятих у суспільстві правових норм), гносеологічно-правовий (передбачає набуття знань щодо правових відносин у суспільстві, розширення уявлень про навколишній правовий світ, формування знань про права, обов'язки, норми відповідальності) та процесуально-соціалізувальний (розкриває ступінь регуляції поведінки особистості з позиції правових норм, активність особистості в правовій діяльності, залучення до суспільно-правових відносин).

Знання соціальним педагогом теоретичних основ правової соціалізації особистості передбачають усвідомлення принципів, які визначають засади становлення особистості, відкритої для правової соціалізації, сприймання правової інформації.

До принципів правової соціалізації особистості можна віднести:

1. Принцип поваги до права, сутність якого полягає в тому, що особистість добровільно узгоджує свою поведінку з правовими нормами, знає та реалізує свої обов'язки, несе відповідальність за власні дії. Дотримання цього принципу в процесі соціально-педагогічної діяльності з правової соціалізації дасть змогу застерегти особу від порушення законів, підвищити рівень правової обізнаності, спрямувати правову соціалізацію на формування почуття справедливості, свободи, цінності життя.
2. Принцип рівності прав, спрямований на реалізацію потреб у правовій соціалізації особистості незалежно від індивідуально-типологічних особливостей, рівня розвитку, минулого досвіду, а також використання засобів правової соціалізації, щоб кожна особа мала рівні можливості для участі в цьому процесі.
3. Принцип єдності прав, обов'язків і відповідальності передбачає синтез цих трьох складових у процесі правової соціалізації особистості.
4. Принцип позитивної спрямованості правової соціалізації утверджує орієнтацію соціально-педагогічної діяльності лише на позитивний розвиток особистості, формування навичок самоактуалізації, творчості, комфортного співіснування у правовому соціумі. Цей принцип спрямований на відмову від залякування при використанні недоречних прикладів із життя, ілюстративних матеріалів, відеофільмів, розповідей про кримінально-аморальні випадки тощо, що може призвести до негативної правової соціалізації.

Означені принципи відображають основу правової соціалізації, вказують, на що має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність. Озброєння соціального педагога знаннями про особливості принципів правової соціалізації дозволить йому оптимально підійти до вибору змісту, ефективних методів і форм роботи. Реалізація охарактеризованих принципів правової соціалізації дасть можливість закласти базис для правового розвитку особистості, сформувати в неї позитивну правосвідомість та орієнтацією у сфері правовідносин, прищепити соціальні цінності, морально-правові якості, виховати культуру правової поведінки й активності.

Узагальнення досліджень з проблеми правової соціалізації особистості дають підстави стверджувати, що зазначена проблема актуалізується в системі гуманітарних наук, зокрема, правознавстві, соціології, психології, соціальній педагогіці. Здійснений теоретичний аналіз дозволив визначити, що зміст правової соціалізації полягає у формуванні правових установок і ціннісно-правових орієнтації, засвоєнні соціально-правового досвіду, оволодінні правовою культурою суспільства, формуванні особистості з відповідним рівнем правосвідомості та правової поведінки. Також на основі характеристики структури правової соціалізації визначено її основні компоненти (ціннісно-правовий, гносеологічно-правовий та операційно-соціалізувальний) та принципи, що є основою професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку пов'язані з вивченням інших аспектів професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації особистості, зокрема, необхідним постає питання щодо формування знань і вмінь аналізувати та використовувати законодавчу базу правової соціалізації дітей та молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.
2. Казурова О. Ю. Правовая социализация студенческой молодежи в условиях современного российского общества : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Казурова Ольга Юрьевна. – Волгоград, 2006. – 190 с.

3. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 383 с.
4. Кудрявцев В. Н. Современная социология права / В. Н. Кудрявцев, В. П. Казимирчук. – М. : Юристъ, 1995. – 297 с.
5. Сучасні тенденції соціально-правової освіти молоді / за заг. ред. І. М. Пінчук, С. В. Тостоухової. – К. : УДЦССМ, 2000. – 152 с.
6. Хмелевской С. И. Психологические условия правовой социализации старших школьников : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хмелевской Сергей Ильич. – Курск, 2003. – 193 с.

REFERENCES

1. Zovac'ka L. M. Tehnologiyi profesijnoyi dijtal'nosti social'nogo pedagoga : navchal'nij posibnik dlja VNZ / L. M. Zovac'ka. – K. : Vidavnichij Dim "Slovo", 2008. – 240 p.
2. Kazurova O. Ju. Pravovaja socializacija studencheskoj molodezhi v uslovijah sovremennogo rossijskogo obshhestva : diss. ... kand. sociol. nauk : 22.00.04 / Kazurova Ol'ga Jur'evna. – Volgograd, 2006. – 190 p.
3. Kovchina I. M. Teorija ta praktika pidgotovki majbutnih social'nih pedagogiv do social'no-pravovoyi dijtal'nosti : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Kovchina Irina Mihajlivna. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2008. – 383 p.
4. Kudrjavcev V. N. Sovremennaja sociologija prava / V. N. Kudrjavcev, V. P. Kazimirchuk. – M. : Jurist, 1995. – 297 p.
5. Suchasni tendenciyi social'no-pravovoyi osviti molodi / za zag. red. I. M. Pinchuk, S. V. Tostouhovoyi. – K. : UDCSSM, 2000. – 152 p.
6. Hmelevskoj S. I. Psihologicheskie uslovija pravovoj socializacii starshih shkol'nikov : diss. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Hmelevskoj Sergej Il'ich. – Kursk, 2003. – 193 p.

РОЗДІЛ 4 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 796.012.6 : 378.147.87 – 057.875

ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

Єсіонова Г.О., ст. викладач

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

esionova-galina@mail.ru

Зміст статті полягає в дослідженні шляхів та умов формування мотивації до занять фізичними вправами в позааудиторній діяльності студентів вищих навчальних закладів. Автор підкреслює, що формування мотивації до занять фізичними вправами і здорового способу життя у студентів вимагає зусиль. Оскільки ефект цих зусиль проектується на майбутнє і не кожна молода людина може вирішити це завдання самостійно, необхідна спрямованість системи вузівського виховання і освіти на формування у студентів мотивації до занять фізичними вправами.

Ключові слова: мотивація, фізичні вправи, позааудиторна діяльність, самостійна робота, студенти вищих навчальних закладів.

ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Есионова Г. А.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

esionova-galina@mail.ru

Содержание статьи заключается в исследовании путей и условий формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями во внеаудиторной деятельности студентов. Автор подчеркивает, что формирование мотивации к занятиям физическими упражнениями и здорового образа жизни у студентов требует усилий. Поскольку эффект этих усилий проектируется на будущее и не каждый молодой человек может решить это задание самостоятельно, необходима направленность системы вузовского воспитания и образования на формирование у студентов мотивации к занятиям физическими упражнениями.

Ключевые слова: мотивация, физические упражнения, внеаудиторная деятельность, самостоятельная работа, студенты высшего учебного заведения.

THE RESEARCH OF CONDITIONS OF THE FORMING MOTIVATION TOWARDS TO THE PHYSICAL EXERCISES IN THE OUTSIDE OF AUDITORIUM OF STUDENTS' ACTIVITIES

Yesionova G. A.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

esionova-galina@mail.ru

The content of the article is to study the ways and conditions of formation of motivation to physical exercise in the outside of auditorium of students' activities. The author emphasizes, that to form motivation towards to the physical exercises and the healthy life-style needs students' efforts. Whereas the results of these efforts are planned in the future, and not every young people can solve this task without assistance, that is why we need in university education directed to the forming motivation of students to do physical exercises.

Bringing human to a healthy lifestyle should begin to form in her motivation health. Concern for health, strengthen it - must be the value motives that shape, regulate and control her life. The authors note that no requests, orders, penalties can not force people to live a healthy lifestyle, protect and enhance their health, if not all of these controls conscious motivation. Formation of motivation of health should be based on two key principles: the age and activity. The first principle states: motivation of health education should begin in early childhood. The second principle states that the motive should be to create health through recreational activities in

relation to itself, that is setting new quality through exercise. This principle was established all the social evolution of man. Humanity vchylosya human acting. Humanity zhyttyedyalo, studying zhyttyedyi solely on their own experience. This experience recreational activities and exercise it will create the appropriate incentives and installation (ready to work) on health, just as "the appetite comes with eating." On the basis of the perceived motivation and formed his own style of healthy behaviors. Healthy life style is defined by different motives.

Key words: motivation, physical exercises, activity outside auditorium, work without assistance (test), students of institution of higher education.

Постановка проблеми. Рухова діяльність у вигляді фізичних вправ дозволяє ефективно формувати необхідні вміння та навички, фізичні здібності, оптимізувати тренувальний процес, покращувати стан здоров'я, підвищувати працездатність. Дійсно, щоб людина могла вистояти в сучасних умовах, вона повинна бути тренованою та загартованою. Якщо існує якась панацея від хвороб, то вона значною мірою полягає у здоровому способі життя і обов'язковому залученні до фізичних вправ.

Формування здоров'я – це, перш за все, проблема кожної людини. Його слід починати з виховання мотивації здоров'я і здорового способу життя, бо вона є системоутворюючим чинником поведінки. Інакше кажучи, буде мотивація (цілеспрямована потреба), буде і відповідна поведінка, так вважають валеологи В.О. Бароненко та Л.О. Рапопорт [2].

На жаль, питання, пов'язані з мотивацією студентської молоді до занять фізичними вправами, не зважаючи на спроби їх практичного вирішення, залишаються недостатньо розробленими з наукової точки зору. Р.І. Купчінов стверджує, що це обумовлено в основному двома причинами. По-перше, в сучасній психології немає єдності в розумінні суті цього явища. По-друге, в людському житті поняття "мотив" загубилося в тіні інших категорій: воля, цілеспрямованість, рішучість та ін. Тим часом у сучасному житті роль мотиваційних, спонукальних засад виявляється все більш яскраво. Дослідниками було зауважено, що успішність діяльності багато в чому визначається характером спонукання до неї мотивом, тобто тим, що підштовхує людину до здійснення тієї або іншої дії [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головною метою реформ системи фізичного виховання має бути покращення здоров'я людини з урахуванням її потреб, мотивів діяльності, інтересів (Г.Л. Апанасенко, Г.В. Безверхня, Л.В. Волков, Т.Ю. Круцевич, Б.М. Шиян та ін.).

Згідно з чинною нині навчальною програмою "Фізичне виховання" для вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації (2003 р.), заняття зі студентами проводяться в обсязі 4 годин на 1-2-х курсах і 2 годин – на 3-4-х курсах. Дослідники Є.В. Панов, В.В. Деніскін, А.І. Кравчук, В.О. Пилипович та А.Н. Савчук зазначають, що багато студентів приділяють фізичним вправам у кращому разі лише до 4-ох годин на тиждень, займаючись тільки в рамках обов'язкових навчальних занять із фізичного виховання [10].

У своєму дослідженні С.Д. Зоріна констатує, що сумарна рухова активність студентів у період навчальних занять складає 56-65% від їх мінімальної норми, а під час іспитів зменшується до 40% [4]. Оптимальним вважається руховий режим для студентів-чоловіків – 8-12 годин на тиждень, а для жінок – 6-10 годин [10].

У зв'язку з цим, важливим чинником оптимізації рухової активності є додаткові заняття фізичними вправами в позааудиторній діяльності студентів. У процесі самостійних занять студенти, крім розширення діапазону своїх рухових дій, здобувають навички планування та проведення фізичних вправ, контролю за своїм фізичним розвитком та підготовленістю. Завдяки збільшенню обсягу рухової активності у студентів спостерігаються не лише покращення фізичної підготовленості і стану здоров'я, а й найбільш високі показники розумової працездатності, більш висока її стійкість впродовж дня, підвищення успішності й адаптації до фізичних навантажень.

Формулювання цілей. Дослідити організаційно-педагогічні умови формування мотивації до занять фізичними вправами в позааудиторній діяльності студентів. Розкрити психологічні та педагогічні механізми мотивації сприйняття фізичної культури як чинника загального гармонійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рухова активність людини “у вигляді різних форм “м’язової діяльності” (праця, фізичні вправи, гімнастичні, спортивно-прикладні, ігрові) відіграє в її житті важливу роль. Як зауважує Т.Олійник, рухи стимулюють ріст і розвиток людини, а особливо в 15-18 років, коли фізичний розвиток характеризується подальшими анатомо-фізіологічними змінами [9]. У цей період закінчується видозмінення організму у зв’язку із статевим дозріванням, яке розпочалося в підлітковому віці, йде завершення етапу фізичного розвитку індивіда. Розвивається репродуктивна і творча уява, посилюється самоконтроль, реалістичність у співвідношенні образів уяви, особливо мрій з дійсністю, своїми можливостями. Природа з великим запасом заклала резерви здоров’я в кожному організмі, але цей спадковий матеріал зберігається доти, доки ним правильно користуватися. Без тренувань ці резерви згасають. Архімедів важіль людини і охорони здоров’я – не в лікуванні хвороб, а в збереженні та зміцненні здоров’я. Потрібно формувати свідомість молодій людині, стимулювати захисні сили організму засобами фізичної культури. Обмаль молоді цікавиться фізичною культурою, натомість досить поширені такі шкідливі звички, як тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, наркотиків [9].

Залучення людини до здорового способу життя потрібно починати з формування у неї мотивації здоров’я. Турбота про здоров’я, його зміцнення – повинні стати ціннісними мотивами, що формують, регулюють і контролюють її спосіб життя. В.О. Бароненко та Л.О. Рапопорт стверджують, що ніякі побажання, накази, покарання не можуть примусити людину вести здоровий спосіб життя, охороняти й зміцнювати власне здоров’я, якщо всім цим не управляє усвідомлена його мотивація [2]. Формування мотивації здоров’я повинно базуватися на двох важливих принципах: віковому і діяльнісному. Перший принцип свідчить: виховання мотивації здоров’я необхідно починати з раннього дитинства. Другий принцип стверджує: мотив здоров’я варто створювати через оздоровчу діяльність по відношенню до себе, тобто формувати нові якості шляхом вправ. На цьому принципі була заснована вся соціальна еволюція людини. Людство вчилася людському діючі. Людство життєдіяло, навчаючись життєдії виключно на своєму досвіді. Звідси досвід оздоровчої діяльності і вправи в ній створюють відповідну мотивацію та установку (готовність до діяльності) на здоров’я, подібно до того, як “апетит приходить під час їжі”. На основі цієї усвідомленої мотивації і формується власний стиль здорової поведінки. Стиль здорового життя визначається різними мотивами [2].

Р.І. Купчінов стверджує, що мотив, який є спонукачем людини до дії, виступає формуючим і направляючим початком будь-якої активності. Від слабо мотивованої людини не можна чекати великої віддачі в будь-якій справі [7].

Аналіз праць В.Г. Асєєва, М.І. Жаворонкової, Є.П. Ільїна та С.О. Сичова, який був проведений Т.С. Плачиндою, доводить, що “серед механізмів формування активності студентів у фізичному вихованні й самовихованні важливе місце займають стимулювання, мотивування та формування потреб студентів до самостійної фізкультурної діяльності як засобу особистісного розвитку та важливої складової загальної культури особистості” [1, с. 32].

Ю.В. Іванова, Л.І. Александрова та Р.Н. Іванов вважають, що разом із широким розвитком і подальшим удосконаленням організованих форм занять фізичною культурою вирішальне значення мають самостійні заняття фізичними вправами. Відомо, що чим міцніше здоров’я студента, тим продуктивніше навчання [5]. У той же час, реальне впровадження серед студентів самостійних занять фізичними вправами здійснюється недостатньо.

Р.А. Белов, Б.В. Сермеєв та Б.В. Третьяков вважають, що на навчальних заняттях формуються знання студентів про значення фізичної культури для гармонійного розвитку особистості, первинні навички у виконанні фізичних вправ, спортивних іграх, а також мотиви і цілі самостійного фізичного вдосконалення. У процесі самостійних занять фізичними вправами ці знання і первинні навички закріплюються, розвиваються, що спричиняє за собою підвищення рівня мотивації у вказаному напрямі [3].

Аналіз наукової літератури, який був проведений Г. Матуковою, свідчить, що “систематичні заняття фізичними вправами сприяють розкриттю потенційних можливостей людини, формуванню таких якостей, як упевненість у собі, рішучість, сміливість, бажання і реальна можливість перебороти труднощі, а також фізичні якості” [8, с. 256]. Автор вважає, щоб “залучити студентів до занять фізичними вправами в позааудиторний час, треба навчити студентів поважати свій фізичний стан, своє здоров’я, яке є показником фізичної культури людини. Усвідомлення необхідності в заняттях фізичною культурою дозволить студенту приділити увагу оновленню змісту особистісного відпочинку” [8, с. 257].

Як стверджують Є.В. Панова, В.В. Деніскіна, А.І. Кравчук, В.О. Пилипович та А.Н. Савчук, самостійні заняття студентів фізичними вправами мають велике значення для вирішення більшості завдань, що стоять перед фізичним вихованням [10]. У той же час, практика і дослідження свідчать про зневажливе відношення до таких занять у більшості молоді, в тому числі і в найбільш освіченої його частини – студентів і випускників вищих навчальних закладів. Дослідження М.Я. Віленського, В.І. Ульянова та ін. показують, що лише менше половини студентів визнає тісний взаємозв’язок загальної і фізичної культури в їх особистому розвитку. Причому думки їх про вплив фізичної культури на загальнокультурний розвиток звужені і більше пов’язані з її тілесним виразом. На думку Є.В. Панова, В.В. Деніскіна, А.І. Кравчук, В.О. Пилипович та А.Н. Савчука, це зумовлено недоліками фізичного виховання в школі та у вищому навчальному закладі, недостатньо щільною реалізацією його освітнього змісту, впливом сім’ї, друзів та ін. Практично ж до регулярної фізкультурно-спортивної діяльності під час відпочинку залучено менше чверті студентів [10].

Як запевняє І.Ю. Карпюк, “самостійні заняття фізичною культурою в позанавчальний час збільшують загальний руховий обсяг, сприяють і прискорюють нормалізацію функціональних зрушень. А чітко розроблена система самоконтролю гарантує безпечність та ефективність застосування засобів фізичної культури, підвищує свідоме відношення студентів до предмета “Фізичне виховання”. Щотижневе підведення підсумків і коректування дій, що надає студентам можливість відслідковувати динаміку власних фізичних можливостей, має велике виховне значення” [6, с. 17].

Ю.В. Іванова, Л.І. Александрова та Р.Н. Іванов вважають, щоб надалі студенти не перестали вести здоровий спосіб життя, за час занять фізичною культурою необхідно навчити їх методиці організації самостійних занять фізичними вправами оздоровчої спрямованості згідно з програмою навчання [5].

І.Р. Тарасенко вважає, що в сукупності чинників, які підвищують активність студентів, певна роль належить фізкультурно-спортивним традиціям, за допомогою яких успішно вирішуються завдання із формування в майбутніх фахівців активної соціальної і професійної позиції, залучення їх до фізкультурно-спортивної діяльності і формування позитивного відношення до неї [13]. Комплексне використання існуючих традицій є невід’ємною частиною професійного виховання студентів. Спортивні традиції повною мірою активізують формування фізичної культури особи студентів лише при дотриманні визначено-дієвих педагогічних умов.

І.Р. Тарасенко запевняє, що важливою інстанцією соціалізації у фізичній культурі в студентські роки залишається сім’я [13]. У сім’ї отримуються і підтримуються важливі

установки, манери поведінки, орієнтири мотиваційної поведінки. У ній складається особлива система етичних стосунків, об'єднуючих соціальні потреби і цінності не лише подружжя, але й їх дітей (Т.А. Гурко, В.Н. Гуров, А.А. Єлізаров, І.Ф. Нестерова, Н.М. Обозів, А.М. Острогорський, Н.П. Попов, Д.Я. Райгородський, Є.І. Ромашкова, Л.А. Саєнко, Д.-Д. Сноу, А.А. Терсакова, Н.Б. Шнейдер та ін.).

На думку І.Ф. Харламова, ефективність фізичних вправ багато в чому залежить від бажання та активного ставлення до їх виконання. Якщо проявляти свідоме прагнення і мобілізувати вольові зусилля на зміцнення і вдосконалення своїх фізичних сил і здібностей, то фізичний розвиток відбуватиметься успішніше. До того ж фізичне виховання не зводиться лише до фізичного розвитку і зміцнення здоров'я, воно охоплює також формування потреби в підвищенні своєї фізичної культури загалом і розумного відношення до організації праці і відпочинку. Тому велике значення у фізичному вихованні мають методи переконання (роз'яснення) і позитивного прикладу. З їх допомогою роз'яснюється значення фізичних вправ у розвитку людини, їх психологічні основи, а також техніка виконання. Приклади з життя видатних людей, відомих спортсменів, а також тих, що вчать краще учителів, слугують предметом наслідування для учнів у процесі занять фізичною культурою [14].

В.Г. Асєєв виділяє два механізми формування мотивації. Перший з них полягає в тому, що умови навчальної і трудової діяльності та взаємин, що стихійно склалися або спеціально організовані вихователем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонуки, які при систематичній актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення. Це механізм формування "від низу до верху". Другий процес (механізм "зверху вниз") полягає у засвоєнні вихованцем пред'явлених йому в готовій формі спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особи, які за задумом вихователя повинні у нього сформуватися і які сам вихованець повинен поступово перетворити з таких, що зовні розуміються у внутрішньо прийнятні і такі, що реально діють. Повноцінне формування мотиваційної системи особи повинно включати обидва механізми [1].

Серед негативних наслідків малорухливого способу життя студентської молоді є порушення функціонального стану, недостатнє забезпечення працездатності м'язів, небажані зміни фізіологічних функцій головного мозку і сенсорних систем тощо. А. Ребрина запевняє, що "одним із найефективніших засобів збереження і зміцнення здоров'я є виконання фізичних вправ" [12, с. 206]. У зв'язку з цим, важливим стає вивчення мотиваційних чинників, які сприяють залученню студентів до занять фізичними вправами. Заняття фізичними вправами здійснюється під впливом певних стимулів, спонукань, що є рушійними силами навчальної діяльності. Це потреби, інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, які утворюють мотиваційну сферу навчальної діяльності. Формування стійкої мотивації до занять фізичними вправами є важливою передумовою фізичної досконалості, гармонійного розвитку фізичних сил і здібностей. У науково-методичній літературі розглянуто різноманітні підходи до вивчення питань змістовності мотивів навчальної діяльності [12].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що для залучення фізично пасивних людей до занять фізичними вправами використовувалися такі шляхи [5]:

1. *Агітаційно-пропагандистська робота.* Показ прикладів цілющого впливу фізичної культури на здоров'я людини. Добре організована робота в системі фізичної культури.
2. *Зміна звичного устрою життя.* Залучення до громадської роботи з фізичної культури. Участь у змаганнях за програмою різносторонньої фізичної підготовки.
3. *Важливий ритм, організованість занять.* Залучення до участі в змаганнях, де б справді були очевидні результати занять фізичною культурою.
4. *Залучення до організаторської діяльності в системі фізичної культури.* Необхідно створити умови для формування інтересу до занять фізичною культурою.

5. *Опора на інтерес до занять фізичними вправами і фанатизм уболівальників.* Залучення до роботи фізоргом: старости навчальної групи, помічника викладача та ін.

Р.І. Купчінов стверджує, що вибір шляхів залучення фізично пасивної людини до активних занять фізичними вправами перш за все залежить від всебічного вивчення особистості цієї людини, визначення ступеня її детренованості. Основним методом роботи є виховна педагогічна спрямованість і пропаганда здорового способу життя. Автор виділяє чотири групи заходів, що застосовуються до фізично пасивних людей: 1) пропагандистської і загальної дії; 2) виховного характеру; 3) адміністративної дії; 4) медичного забезпечення (включаючи лікарський контроль за здоров'ям, реальну оцінку фізичного стану і видачу рекомендацій зі здорового способу життя, в першу чергу рухового режиму) [7].

У процесі формування мотивації студенток до занять фізичними вправами велике значення мав особистий приклад викладача. Поряд з професійними якостями істотне значення мають такі риси викладача, як підтягнутість, акуратність, спритність і краса рухів, уміння привабливо показувати і дохідливо пояснювати рухові вправи. У студентів виникає бажання бути схожими на такого викладача. Своє ставлення до педагога студенти переносять і на той предмет, який він викладає.

Важливою умовою, що сприяла зміцненню мотивації у студенток до занять фізичними вправами, було постійне стимулювання їхньої пізнавальної діяльності під час занять і досягання таким чином оптимального співвідношення між руховою й пізнавальною активністю студенток. Озброєні відповідними знаннями, студентки виконували вправи свідомо.

Дієвим засобом формування мотивації студенток до занять фізичними вправами є самостійне виконання ними вправ на заняттях – проведення комплексу загально-розвиваючих вправ, комплексу спеціальних фізичних вправ, комплексу вправ на розвиток тієї чи іншої фізичної якості, частини заняття, ігор тощо. Така діяльність вимагає свідомого ставлення до здійснення того чи іншого завдання, оскільки способи його виконання обираються певною мірою самим студентом, він застосовує на практиці свої знання й уміння. Завдання слід давати студентам з урахуванням рівня їх підготовленості.

Висновки з дослідження та перспективи. Отже, мотивація до занять фізичними вправами не з'являється сама по собі, її потрібно формувати в ситуаціях навчального процесу, фіксувати і закріплювати позитивні мотиви та нейтралізувати вплив негативних. Формуванню мотивації до систематичних занять фізичними вправами сприяє дотримання таких педагогічних умов: формування позитивного ставлення до занять фізичними вправами; цілеспрямоване мотивування і стимулювання до активної фізкультурної діяльності; прищеплення інтересу до активних занять фізичними вправами; озброєння знаннями з фізичної культури для самостійних занять фізичними вправами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Бароненко В. А. Здоровье и физическая культура студента / В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. – М. : Альфа-М, 2003. – 417 с.
3. Белов Р. А. Самостоятельные занятия студентов физической культурой / Р. А. Белов, Б. В. Сермеев, Н. А. Третьяков. – К. : Вища школа, 1988. – 208 с.
4. Зорина С. Д. Модель организации внеучебного физического воспитания в высших учебных заведениях : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / С. Д. Зорина. – Волгоград,

ВГАФК, 2009. – 27 с.

5. Иванова Ю. В. Организация самостоятельных занятий студентов физическими упражнениями оздоровительной направленности / Ю. В. Иванова, Л. И. Александрова, Р. Н. Иванов // Физическая культура и спорт в системе образования. Здоровьесберегающие технологии : сб. материалов междунар. симп. 11-15 ноября 2004 года. – Красноярск, 2004. – С. 128-129.
6. Карпюк І. Ю. Домашні завдання як метод дистанційного управління самостійними заняттями студентів спеціальної медичної групи / І. Ю. Карпюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту : збірник наукових праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2004. – № 12. – С. 15-20.
7. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи : [пособие для преподавателей и кураторов средних специальных и высших учебных заведений] / Р. И. Купчинов. – Мн. : УП “ИВЦ Минфина”, 2004. – 211 с.
8. Матукова Г. Фізична культура як якість особистості / Ганна Матукова // Молода спортивна наука України : зб. наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів, 2003. – Вип. 7 : У 3-х т. – Т. 2. – С. 255-258.
9. Олійник Т. Формування у студентської молоді потреби ведення здорового способу життя / Т. Олійник // Молода спортивна наука України : зб. наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів, 2003. – Вип. 7: У 3-х т. – Т. 2. – С. 208-210.
10. Панов Е. В. О проблемах самостоятельных занятий физическими упражнениями учащихся вузов / Е. В. Панов, В. В. Денискин, А. И. Кравчук, В. А. Филиппович, А. Н. Савчук // Физическая культура и спорт в системе образования. Здоровьесберегающие технологии : сб. материалов междунар. симп. 11-15 ноября 2004 года. – Красноярск, 2004. – С. 47-48.
11. Плачинда Т. С. Педагогічні умови стимулювання активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до фізкультурної діяльності : автореф. дис. . на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т. С. Плачинда. – Кіровоград, 2008. – 25 с.
12. Ребрина А. Проблема виховання у студентів вищого технічного закладу освіти позитивного ставлення до фізичного виховання / А. Ребрина // Молода спортивна наука України : зб. наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів, 2003. – Вип. 7: У 3-х т. – Т. 2. – С. 205-208.
13. Тарасенко И. Р. Формирование социально-духовных ценностей средствами физической культуры в процессе профессиональной подготовки студенческой молодежи : дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Тарасенко Ивета Рудольфовна. – Ставрополь, 2005. – 187 с.
14. Харламов И. Ф. Педагогика : [учебное пособие] / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2000. – 519 с.

REFERENCES

1. Aseev V. N. Motyvatsyya povedeniyya y formirovaniye lychnosty / V. N. Aseev. – М. : Mysl', 1976. – 158 p.
2. Baronenko V. A. Zdorov'e y fyzycheskaya kul'tura studenta / V. A. Baronenko, L. A. Rapoport. – Moskva : Al'fa-M, 2003. – 417 p.

3. Belov R. A. Samostoyatel'nye zanyatiya studentov fizycheskoy kul'turoy / R. A. Belov, B. V. Sermeev, N. A. Tret'yakov. – K. : Vyshcha shkola, 1988. – 208 p.
4. Zoryna S. D. Model' orhanyzatsyy vneuchebnogo fizycheskoho vospytannya v vysshykh uchebnykh zavedennyakh : avtoref. dys. na soysk. uchen. stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriya y metodyka fizycheskoho vospytannya, sportyvnoy trenyrovky, ozdorovyitel'noy y adaptyvnoy fizycheskoy kul'tury” / S. D. Zoryna. – Volhohrad, VHAFK, 2009. – 27 p.
5. Yvanova Yu. V. Orhanyzatsyya samostoyatel'nykh zanyaty studentov fizycheskymy uprazhnenyyamy ozdorovyitel'noy napravlennoy / Yu. V. Yvanova, L. Y. Aleksandrova, R. N. Yvanov // Fizycheskaya kul'tura y sport v systeme obrazovannya. Zdorov'esberehayushchye tekhnolohyy : sb. materyalov mezhdunarod. symp. 11-15 noyabrya 2004 hoda. – Krasnoyarsk , 2004. – P. 128-129.
6. Karpyuk I. Yu. Domashni zavdannya yak metod dystantsiynoho upravlinnya samostiynymy zanyattamy studentiv spetsial'noyi medychnoyi hrupy / I. Yu. Karpyuk // Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya ta sportu : zbirnyk naukovykh prats' / za red. S. S. Yermakova. – Kharkiv, 2004. – № 12. – P. 15-20.
7. Kupchynov R. Y. Formyrovanye zdorovoho obraza zhyzny studencheskoy molodezhy : [posobye dlya prepodavateley y kuratorov srednykh spetsyal'nykh y vysshykh uchebnykh zavedenyy] / R. Y. Kupchynov. – Mn. : UP “YVTs Mynfyna”, 2004. – 211 p.
8. Matukova H. Fizychna kul'tura yak yakist' osobystosti / Hanna Matukova // Moloda sportyvna nauka Ukrayiny : zb. naukovykh prats' z haluzi fizychnoyi kul'tury ta sportu. – L'viv, 2003. – Vyp. 7 : U 3-kh t. – T. 2. – P. 255-258.
9. Oliynyk T. Formuvannya u students'koyi molodi potreby vedennya zdorovoho sposobu zhyttya / T. Oliynyk // Moloda sportyvna nauka Ukrayiny : zb. naukovykh prats' z haluzi fizychnoyi kul'tury ta sportu. – L'viv, 2003. – Vyp. 7: U 3-kh t. – T. 2. – P. 208-210.
10. Panov E. V. O problemakh samostoyatel'nykh zanyaty fizycheskymy uprazhnenyyamy uhashchykhsya vuzov / E. V. Panov, V. V. Denyskyn, A. Y. Kravchuk, V. A. Fylyppovych, A. N. Savchuk // Fizycheskaya kul'tura y sport v systeme obrazovannya. Zdorov'esberehayushchye tekhnolohyy : sb. materyalov mezhdunarod. symp. 11-15 noyabrya 2004 hoda. – Krasnoyarsk, 2004. – P. 47-48.
11. Plachynda T. S. Pedahohichni umovy stymulyuvannya aktyvnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv do fizkul'turnoyi diyal'nosti : avtoref. dys. . na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity” / T. S. Plachynda. – Kirovohrad, 2008. – 25 p.
12. Rebryna A. Problema vykhovannya u studentiv vyshchoho tekhnichnogo zakladu osvity pozytyvnoho stavlennya do fizychnoho vykhovannya / A. Rebryna // Moloda sportyvna nauka Ukrayiny : zb. naukovykh prats' z haluzi fizychnoyi kul'tury ta sportu. – L'viv, 2003. – Vyp. 7: U 3-kh t. – T. 2. – P. 205-208.
13. Tarasenko Y. R. Formyrovanye sotsyal'no-dukhovnykh tsennostey sredstvamy fizycheskoy kul'tury v protsesse professional'noy podhotovky studencheskoy molodezhy : dys. na soysk. uchen. stepeny kand. ped. nauk : spets. : 13.00.08 “Teoriya y metodyka professional'noho obrazovannya” / Tarasenko Yveta Rudol'fovna. – Stavropol', 2005. – 187 p.
14. Kharlamov Y. F. Pedahohyka : [uchebnoe posobye] / Y. F. Kharlamov. – M. : Hardaryky, 2000. – 519 p.

УДК 37.013.75 (46)+902

АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК НОВОУТВОРЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Козич І.В., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

kozich@yandex.ru

У статті розглядається поняття асертивність як одне з новоутворень процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. Зроблено теоретичний огляд понять конфліктологічна компетентність, асертивність і асертивна поведінка. Розгляд асертивності (асертивної поведінки) як компонента конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи складає наукову новизну дослідження. Розглянуто асертивність як один із компонентів конфліктологічної компетентності тому, що обидва терміни передбачають гідне, правильне поведіння у конфліктних ситуаціях. У статті представлено ряд асертивних технік, що розрізняються, переважно, дидактичними ознаками. Асертивна поведінка у комунікативному соціально-педагогічному процесі – це оптимальний варіант спілкування майбутнього педагога вищої школи зі студентами, вихованцями, з колегами, який призводить до формування самостійної, відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати виховні, освітні, психолого-педагогічні проблеми.

У статті зазначається, що асертивну поведінку майбутнього викладача вищої школи слід формувати на заняттях з педагогіки, психології, конфліктології, шляхом дискусій, рольових ігор, розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій та розробкою рекомендацій щодо їх профілактики, попередження, розв'язання і подолання.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, конфліктологічна компетентність.

АСЕРТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК НОВООБРАЗОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Козыч И.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

kozich@yandex.ru

В статье рассматривается понятие асертивности как одного из новообразований процесса формирования конфликтологической компетентности будущего педагога высшей школы. Проведен теоретический анализ понятий конфликтологическая компетентность, асертивность и асертивное поведение. Рассмотрение асертивности (асертивного поведения) как компонента конфликтологической компетентности будущего педагога высшей школы представляет новизну данного исследования. Автор рассматривает асертивность как один из компонентов конфликтологической компетентности, поскольку оба термина предполагают достойное, правильное поведение в конфликтных ситуациях. В статье представлено ряд асертивных техник, которые отличаются, в основном, дидактическими признаками. Асертивное поведение в коммуникативном социально-педагогическом процессе – это оптимальный вариант общения будущего педагога высшей школы со студентами, воспитанниками, с коллегами, который приводит к формированию самостоятельной, ответственной личности, способной успешно решать воспитательные, психолого-педагогические проблемы. В статье идет речь о том, что асертивное поведение будущего преподавателя следует формировать на занятиях по педагогике, психологии, конфликтологии, путём дискуссионных, ролевых игр, разрешении конфликтных педагогических ситуаций и разработкой рекомендаций по их профилактике, предупреждению, разрешению и преодолению.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, конфликтологическая компетентность.

ASSERTIVE CONDUCT AS AN INNOVATION OF A PROCESS OF FORMATION OF CONFLICT COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF HIGH SCHOOL

Kozych I.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

kozich@yandex.ru

The article deals with the definition of assertive conduct as one of the innovation of a process of formation of conflict competence of a future teacher of a high school. The theoretical analyses of the conception of conflict competence, assertive conduct has been done. The consideration of assertive conduct as a component of conflict competence of a future teacher of a high school composes the novelty of this research. The author considers the assertive conduct as one of a component of conflict competence, because both of term suppose the worthy, right condition in conflict. The article depicts a number of assertive techniques, which differs by didactic sign. The assertive conduct is a right way of communication of a future teacher of a high school with students, colleagues, which comes to the formation of a free, independent personality able to resolve the educative, pedagogical, psychological problem. The article is dedicated to assertive conduct of future teacher that should be formed at the class of pedagogy, psychology, conflict management with help of discussion, role games, conflict pedagogical situations and the recommendations of their resolving .

Key words : assertive conduct, conflict competence.

Постановка проблеми. Досить часто асертивний підхід до проблеми знімає необхідність конфліктувати, сердитися, кричати тощо. Одне з новоутворень, яке має з'явитися у студентів - майбутніх педагогів вищої школи у процесі формування конфліктологічної компетентності - асертивність.

Мета статті - розглянути поняття асертивності, показати зв'язок понять асертивність та конфліктологічна компетентність, розглянути асертивність (асертивну поведінку) як одну з найважливіших якостей майбутнього педагога вищої школи при вирішенні педагогічних конфліктів, і як складову конфліктологічної компетентності.

Актуальність цього дослідження полягає в тому, що поняття, які пропонуються для розгляду є важливими не тільки в рамках психолого-педагогічних наук, але й мають певне значення для кожної окремої особистості поза межами науки. Розгляд асертивності (асертивної поведінки) як компонента конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи складає наукову новизну цього дослідження. Варто підкреслити, що педагог виправдовує соціальні очікування лише тоді, коли його особистісна, загальна й професійна культура випереджає темпи інших членів суспільства. На нашу думку, розгляд діяльності викладача поза особистісним контекстом є неможливим. Викладач не може впливати на особистість студента, не розвиваючи власної.

Перш ніж почати розгляд асертивності в контексті підготовки майбутнього педагога вищої школи в рамках формування конфліктологічної компетентності, вважаємо за необхідне зробити теоретичний огляд понять конфліктологічна компетентність, асертивність і асертивна поведінка.

Аналіз останніх досліджень. Л.М. Цой визначає конфліктологічну компетентність як здатність людини в реальному конфлікті здійснювати діяльність, направлену на мінімізацію деструктивних форм конфлікту й перехід від соціально-негативних процесів до соціально-позитивних. Конфліктологічна компетентність - це рівень розвитку обізнаності людини про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння допомагати в реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації [1].

Конфліктологічна компетентність включає:

- розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми;
- формування конструктивного ставлення до конфліктів;

- наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають;
- наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає;
- вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [1].

Як відзначають Є.Н. Богданов і В.Г. Зазикін, конфліктологічна компетентність має свою структуру, яка включає гностичний, просторовий, конструктивний (регулятивний), комунікативний, нормативний та рефлексивно–статусний компоненти. Автори підкреслюють провідну роль гностичного компонента. Тобто знання викладача про суттєві характеристики конфлікту є основою для попередження дій конфліктуючих осіб, формування вмінь керувати конфліктом та виступати в ролі третьої особи, судді [1, с.63].

Конфліктологічна компетентність не зводиться тільки до системи знань про суттєві характеристики конфлікту, але ж передбачає активний вплив на нього (діяльність), що відображає регулятивний і нормативний компоненти. Також слід відзначити, що наявність певних знань, вмінь та навичок у галузі конфліктології вимагає розвитку особистісно–професійних якостей, які дозволяють ефективно застосовувати ці знання, вміння та навички для керування конфліктом.

Конфліктологічна компетентність пов'язана із соціально–психологічною, оскільки конфлікти у групах, колективах являються однією з форм взаємодії. Тобто, такі чинники, як морально–психологічний клімат, стиль керівництва, групові норми поведінки, рольова поведінка і спілкування, повинні впливати на характер конфлікту, причини виникнення і динаміку.

Конфліктологічна компетентність тісно пов'язана із соціально–перцептивною, тобто викладач як керівник повинен бути проникливим, вміти розбиратися в людях, справжніх мотивах їхньої поведінки, можливих стратегіях конфліктного протистояння.

Поза всяким сумнівом зв'язок конфліктологічної компетентності із ауто–психологічною компетентністю, яка дозволяє розвивати такі якості викладача, як стресостійкість, самоконтроль, саморегуляцію, адекватну самооцінку, тобто ті які необхідні викладачеві в умовах гострих емоційних хвилювань, що супроводжують чимало конфліктів.

Зв'язок конфліктологічної компетентності із адміністративно–правовою компетентністю (або професійно - керівною) проявляється у наявності адміністративних і правових обмежень у виборі засобів впливу на опонентів.

Психолого–педагогічна компетентність теж пов'язана з конфліктологічною, тому що викладач повинен здійснювати різні психологічні і педагогічні впливи на опонентів і колектив, вміти проводити індивідуальну роботу із кожним з опонентів. О.Л. Сидоренко відзначає, що поведінка викладачів у конфліктній ситуації визначає формування особливостей ставлення до конфлікту студентів. У студентів, які навчаються у конфліктних викладачів, виявлено високі показники невпевненості в собі, тривожності й роздратованості.

Наявність цих зв'язків є сприятливим фактором з точки зору досягнення високого рівня конфліктологічної компетентності, тобто розвиток кожного із вищезазначених видів компетентності призводить до розвитку конфліктологічної компетентності.

Отже, конфліктологічна компетентність як здатність і готовність викладача до конструктивного регулювання конфліктів є необхідною складовою психолого–педагогічної компетентності.

Конфліктологічна компетентність має таку структуру:

- Власне знання про причини появи конфлікту, закономірності його перебігу та розвитку, знання про поведінку, спілкування, діяльність опонентів у конфліктному протиборстві, їх психологічні характеристики складають гностичний компонент.
- Вміння передбачити дії опонентів, їх поведінку під час конфлікту, його наслідки складають проєктивний компонент.
- Вміння впливати на опонентів, впливати на їх стосунки, оцінки, мотиви і цілі конфліктного протиборства, формувати суспільну думку стосовно учасників конфлікту, вміння здійснювати профілактику конфлікту та вирішення конфлікту на справедливій основі, виконуючи роль “третейського судді” складають конструктивний (регулятивний) компонент.
- Вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних і емоційних станів складають комунікативний компонент.

Більшість викладачів ставляться до конфліктів негативно, можливо агресивно, тому, що негативний досвід є практично у кожного, а позитивний мають одиниці.

Нерозробленість цього поняття гальмує процес розробки критеріїв ефективності конфліктологічного навчання.

Хоча поняття конфліктологічної компетентності не досить науково–обґрунтоване, воно є новим, але можна стверджувати, що воно поступово отримує суспільне визнання, тобто і суспільство і система вищої освіти (і система освіти взагалі) визнають його нагальну необхідність.

Асертивність - термін, запозичений з англійської мови, де він виступає похідним від дієслова *assert* - наполягати на своєму, відстоювати свої права. У словнику Вебстера це слово означає: “стверджувати або доводити впевнено, показово”. У повсякденній мові термін асертивність вживається не досить часто, але в психологічному жаргоні нещодавно затвердився досить міцно. У російську мову термін увійшов у середині 90-х, після публікації популярної книжки чеських авторів В.Каппоні і Т.Новака “Як робити все по-своєму” (в оригіналі - “Асертивність - у життя”). Чеські автори самі запозичили це слово з англійських джерел, а перекладач з чеської на російську мову завершив упровадження заокеанського терміна на європейський ґрунт [1].

У психології трактування цього терміну значно ширше. Психоаналітики Г. Фенстерхейм і Дж. Бейер дають визначення асертивності особистості, як того, що має чотири характеристики:

1. Людина вільно висловлює свої думки і почуття. За допомогою слів і дій вона каже: “Це - я. Це те, що я думаю, відчуваю, бажаю”.
2. Людина може спілкуватися з людьми на всіх рівнях: з незнайомими людьми, друзями, родинами. Це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме, адекватне.
3. Кожна людина має активну орієнтацію в житті. Вона досягає того, що бажає.
4. Дії людини характеризуються самоповагою. Така людина приймає обмеження в певній ситуації, і її дії спрямовані на підтримку самоповаги [2].

Як і в безлічі подібних випадків, слово, використане для визначення психологічного феномена, придбало більш визначене і специфічне значення, ніж у повсякденній, життєвій лексиці. Під асертивністю стали розуміти визначену особистісну рису, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власне поведіння. Отже, цілком виправдано допустити дуже близьку аналогію з іншим модним поняттям - самодостатність. Справді, зміст цих понять перетинається майже цілком, і, напевно, можна було б обмежитися останнім, тим більше, що його значення достатньо чітке. Однак і термін асертивність (імовірно, у силу незрозумілої схильності вітчизняних

психологів замість рідної мови висловлюватися на піджн-інглиш) поширився у нас, хоча ще і не встиг увійти в жоден психологічний словник.

Концепція асертивності сформувалася наприкінці 50-х - початку 60-х років ХХ ст. у працях американського психолога А.Солтера і всотала в себе ключові положення, що входили о тій порі в моду гуманістичної психології - зокрема, протиставлення самореалізації бездушному маніпулюванню людьми. У теорії Солтера асертивне поведження розглядається як оптимальний, найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, так мабуть і світовідчуження загалом, на противагу двом найпоширенішим деструктивним способам - маніпуляції й агресії. Традиційні механізми соціалізації мимоволі формують уразливість людини перед усілякими маніпуляціями з боку інших людей. Людина виявляється занадто залежною від зовнішніх впливів, а оточуючі часто зловживають цим, маніпулюючи у своїх корисливих цілях. Стикаючись з неприйнятними вимогами, вона не знаходить сил їм суперечити і скріпивши серце, підкоряється всупереч своїм власним бажанням і настановам. А власні вимоги і прагнення вона, навпаки, найчастіше не наважується навіть висловити.

Постійно звіряючи свої сподівання і вчинки з чужими очікуваннями й оцінками, людина соромиться своїх почуттів, боїться показати свою справжню особистість. Намагаючись перебороти незручність такого положення, людина сама мимоволі вчиться маніпулятивним прийомам, вчиться відповідати агресією на агресію або просто на критику, навіть справедливу. Якщо така тактика і дає ефект, то лише тимчасовий і за переважно ілюзорний, оскільки не збагачує, а навпаки - збіднює людину як у плані міжособистісних відносин, так і в плані щиросердечного комфорту. [4]

Виклад основного матеріалу. Асертивність – це практичний метод у галузі міжособистісної комунікації. Цей метод дозволяє висловлювати свою думку, не боячись заперечувати. Цей метод є тактикою задоволення справедливих вимог і відмови від неправомірних домагань і відповідь так, щоб при цьому не уразалися права інших людей. Цей метод дозволяє знаходити шляхи примирення з критикою і з власними помилками; дає уміння просити іншого про послугу, не відчуваючи незручності.

Цей метод, з погляду поведінкових тактик, можна розглядати як альтернативний маніпулятивній поведінці. Асертивність відкидає усі форми маніпуляцій. Вона вчить спокійно, без агресії протидіяти маніпуляторам, залишаючись на висоті, тобто асертивна поведінка припускає також відмову як від агресивної, так і від пасивної поведінки. Людина, яка поводить себе пасивно, не вміє чітко заявляти про свої бажання і потреби. Таким чином вона залишається беззахисною перед вимогами інших. У її діях відсутня впевненість, вона страждає від того, що не може належним чином застосувати свої здібності. Людина, яка поводить себе асертивно, здатна чітко і зрозуміло формулювати те, про що йде мова, як вона бачить ситуацію, що вона про неї думає і як її переживає. Таку людину вирізняє позитивне ставлення до інших людей і адекватна самооцінка. Вона досить впевнена у собі, уміє слухати інших та йти на компроміс, здатна змінити свій погляд під тиском серйозних аргументів.

Асертивність – це також і якість особистості, риса характеру, яка проявляється в самоствердженні особистості; свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості, напруги, іронії тощо. Асертивна людина не діє на шкоду іншим, поважає чужі права, при цьому з повагою і до самої себе. Вона може переконати інших надати їй допомогу, ставитися до неї люб'язно, домовитися і знайти компромісне вирішення проблеми. Їй притаманне позитивне відношення до людей і адекватна самооцінка.

Для асертивної поведінки характерним є спокій, складається враження, що людина розслаблена. Мовлення такої людини виразне і зрозуміле, погляд відкритий. Людина, що поводить себе асертивно, створює навколо себе приємну атмосферу. Вона почувається впевнено ще й тому, що добре орієнтується у сформованій ситуації. Вона нічого не навіює собі заздалегідь, уміє зустрічати гідно невдачу.

Реалізація асертивної поведінки передбачає використання різних асертивних технік. Їх застосування залежить від конкретних ситуацій взаємодії, відносин між тими, хто спілкується, і деяких інших факторів.

Існує ряд асертивних технік, що різняться переважно дидактичними ознаками.

1. Дуже поширеною є техніка, образно названа «заїждженою платівкою». Нею можна скористатися завжди, коли хочете домогтися задоволення своїх справедливих вимог. Але мова повинна йти про щось таке, на що ви дійсно маєте незаперечне право. Якщо подібним шляхом домагатися того, у справедливості чого переконані тільки ви самі, то прогрішите проти етики асертивності. «Платівку» доречно використовувати в тих випадках, коли ваші права визначені формально – законом чи якимись розпорядженнями.

За допомогою цієї техніки можна висувати претензії, наполягати, діяти під час звертання у різні інстанції, висувати вимоги до підлеглих (відповідно до трудового законодавства).

Певною мірою «заїжджена платівка» може бути з успіхом застосована у деяких сімейних ситуаціях (стосовно виховання дітей).

Отже, принцип дії техніки «заїжджена платівка» ґрунтований на чіткому, однозначному і найбільш лаконічному вираженні своїх вимог. Нехай протилежна сторона говорить що завгодно, ми будемо повторювати своє – як голка на ушкодженій платівці. Ми не дозволяємо звернути себе убік від нашої проблеми, не захищаємося, не доводимо, що ми зовсім не погані люди. Єдине, на чому ми наполягаємо, - так це на своїй вимозі. Тим самим опонент опиняється ніби в лещатах парадоксу. Ми увесь час з ним погоджуємося і лише в одному провадимо свою лінію.

Як у кожній інтелектуальній грі, важливе значення має початок. Ми послідовно дотримуємося асертивної позиції. Тобто поводимося як люди, котрі, будучи переконаними в тому, що асертивно мають рацію, вважають своїх опонентів людьми порядними (тобто, усі зацікавлені залагодити справу).

Треба бути уважним під час завершення. Досягнувши свого, чемно подякуйте. Не слід робити зауважень типу: «Ну от. Можна було відразу усе вирішити». Подібна кінцівка суто агресивна, тобто не асертивна.

2. Техніка «перманентної відмови» полягає в тому, що замість «я хочу», той, хто говорить, невпинно повторює «я не хочу». Ми однозначно, чітко і, по можливості, більш лаконічно формуємо те, чого не бажаємо (тобто «негативну» вимогу). Не дозволяємо відвести себе убік від «нашої проблеми», не підтримуємо побічних тем і т. ін. (усе аналогічно до техніки «заїжджена платівка», але навпаки).

3. Техніка «компроміс» - досягнення консенсусу, коли обидві сторони вважаються «не в програмі» - одне з головних завдань технології асертивності. У суб'єктивному плані для людини набагато приємніше домовитися з ким-небудь і одночасно досягти своєї мети, ніж просто домогтися бажаного, - потім жити з думками про те, що протилежна сторона не в захваті від результату.

4. Критика. Правила асертивної критики передбачають чітке висловлювання своїх побажань. Принципово кажіть про справу, конкретну поведінку, а не про особистість партнера (його лінь, зіпсованість і інші негативні риси). Не виявляйте сарказму та іншої агресії.

Формування асертивності, як особистісної риси майбутнього педагога вищої школи, у першу чергу передбачає усвідомлення людиною, наскільки її поведінка визначається її власними схильностями і спонуканнями, а наскільки - кимось нав'язаними установками. Часто виявляється, що педагог перебуває під владою установок, далеких від його справжнього істота, і від цього страждає. Йому пропонується не тільки взяти на себе головну роль у сценарії власного життя, але і фактично переписати сценарій і виступити режисером усієї постановки [4].

Асертивна поведінка – це впевнена неагресивна поведінка, коли людина усвідомлює власні права і цілі, але при цьому враховує права інших людей [1]. Взагалі поведінку можна розділити на пасивну і активну. Пасивне характеризується за принципом “від і до”, творчість та ініціатива відсутні. Активна поведінка поділяється на агресивну, маніпулятивну і асертивну поведінку. Агресивна поведінка заважає нормальному спілкуванню, викликає апатію і агресію. Маніпулятивна поведінка передбачає прихований вплив на особистість з метою задоволення потреб іншого. Така поведінка призводить до напруження в колективі, кожна особистість стає або маніпулятором, або тим, ким маніпулюють.

Отже, підсумовуючи, можна ствержувати, що і агресивний, і маніпулятивний стиль поведінки породжують конфліктні ситуації. Людина ж, яка поводить себе асертивно, відкрито досягає своїх цілей, не порушуючи прав оточуючих. Головне у цьому стилі поведінки – це відкритість у взаємодії: при прийнятті рішень, у конфліктних ситуаціях. Асертивна поведінка передбачає рівень компетентності і відповідальності кожного з учасників спілкування.

Отже, якщо поставити ці стилі поведінки поряд, можна сказати, що при агресивній поведінці відповідальність бере на себе агресор, при маніпулятивній – маніпулятор перекладає відповідальність на інших, при асертивній – відповідальність бере на себе кожний учасник процесу.

Після розгляду понять асертивність і асертивна поведінка постає важливе питання – це питання, для чого потрібна асертивність майбутньому педагогу вищої школи? На нашу думку, для того, щоб реалізовувати свої права без обмеження прав інших, а в рамках конфліктологічної компетентності - попереджати конфлікти і успішно їх вирішувати в соціально - педагогічному процесі. Щоб бути асертивним, майбутньому педагогу вищої школи необхідно знати свої права, права інших, які визначаються етичними нормами, кримінальним кодексом, службовими нормативами, тобто загальноприйнятими правилами.

Джерелом асертивності майбутнього педагога вищої школи має бути, на наш погляд, почуття професіоналізму, компетентності, тобто, коли він знає, як, якими засобами, методами, техніками здійснити позитивні зміни у спілкуванні з клієнтами, вихованцями, попередити конфлікт, зняти напруження.

Отже, що необхідно майбутньому педагогу вищої школи для того, щоб бути асертивним?

На наш погляд, викладач (асертивний) має право:

1. Вимагати уваги і участі аудиторії.
2. Домагатися дотримання правил навчальної дисципліни.
3. Наполягати на виконанні завдань.

Педагог (асертивний) не боїться:

1. Бути жорстким (інколи).
2. Бути м'яким (інколи).
3. Жартувати і грати (інколи).
4. Стикатися з агресією, уїдливістю, погрозами, байдужістю або закоханістю клієнтів, вихованців.

Отже, в основі всіх цих прийомів лежить взаємоповага, доброзичлива наполегливість, ввічлива вимогливість.

Впевнений (асертивний) педагог чітко знає:

1. Свої цілі.
2. Свої завдання.
3. План своєї діяльності.
4. Свої сильні якості.

5. Свої обмеження.

Техніка асертивної поведінки передбачає:

1. Впевнену позу, жестикулювання, міміку.
2. Відкритий, спокійний погляд.
3. Впевнений голос, оптимальну силу голосу і темпу мовлення.
4. Асортимент поведінки у “важких ” ситуаціях, продуманих заздалегідь.
5. «Репетиція» перед дзеркалом варіантів поведінки.
6. Формування позитивного “самообразу”.

Отже, асертивна поведінка у комунікативному соціально-педагогічному процесі – це оптимальний варіант спілкування майбутнього педагога вищої школи зі студентами, вихованцями, з колегами, який призводить до формування самостійної, відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати проблеми – виховні, освітні, психолого-педагогічні [3].

Як вже зазначалося, асертивна поведінка - оптимальний, найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, і саме це визначення асертивної поведінки дає нам право вважати асертивність важливою складовою конфліктологічної компетентності, яка представляє собою рівень розвитку обізнаності людини про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння допомагати в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації.

Ми розглядаємо асертивність як один із компонентів конфліктологічної компетентності ще й тому, що обидва терміни передбачають гідне, правильне поводження у конфліктних ситуаціях. На наш погляд, синонімом цих понять можна назвати співробітництво.

Враховуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що зв'язок асертивної поведінки і конфліктологічної компетентності незаперечний.

Отже, асертивна поведінка – це метод поведінки людей, заснований на повазі до себе та інших, який дає можливість гідно досягати поставленої мети.

Асертивну поведінку майбутнього викладача вищої школи слід формувати на заняттях з педагогіки, психології, конфліктології шляхом дискусій, рольових ігор, розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій та розробкою рекомендацій щодо їх профілактики, попередження, розв'язання і подолання.

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що асертивна поведінка майбутнього викладача вищої школи в конфліктній ситуації буде сприяти позитивному вирішенню певного конфлікту або взагалі його попередженню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Цой Л.Н. Проблемы подготовки конфликтологов к профессиональной деятельности в конфликтах / Л.Н. Цой / <http://www.conflictmanagement.ru/>
2. Каппони В., Новак Т. Как делать всё по своему, или Ассертивность – в жизнь. / В. Каппони, Т.Новак / – СПб. : Питер, 1995. – 186 с.
3. Фенстерхайм Г., Бэйер Дж. Не говори «Да», если хочешь сказать «Нет». Секреты психологии для всех. / Г. Фенстерхайм, Дж. Бэйер / М. : Вече, 1997.
4. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Сборник научных трудов конференции “Высокие технологии в педагогическом процессе” – Н. Новгород: Изд. ВИПИ, 2000, с.138 – 139.

REFERENCES

1. Coj L.N. Problemy podgotovki konfliktologov k professional'noj dejatel'nosti v konfliktah.// <http://www.conflictmanagement.ru/>
2. Kapponi V., Novak T. Kak delat' vsjo po svoemu, ili Assertivnost' – v zhizn'. / V. Kapponi, T. Novak. – SPb. : Piter, 1995. – 186 p.

3. Fensterhajm G., Bjejer Dzh. Ne govori «Da», esli hochesh' skazat' «Net». Sekrety psihologii dlja vseh. / Fensterhajm G., Bjejer Dzh. - M.: Veche, 1997.
4. Korobkova T.A. Assertivnost' kak vid pedagogicheskoy kommunikacii / Korobkova T.A. // Sbornik nauchnyh trudov konferencii "Vysokie tehnologii v pedagogicheskom processe" – N. Novgorod: Izd. VIPI, 2000, p.138 – 139.

УДК 378.147.15

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Надточій Н.О., к.пед.н.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

Nathaly@ua.fm

Розглянуто існуючі у педагогічній, методичній та психологічній літературі підходи до формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проаналізовано як традиційні, так і нетрадиційні підходи до формування мотивації пізнавальної діяльності. Зазначено на важливості особистості викладача, способів та змісту навчання та оцінці діяльності студентів під час заняття.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, позитивна мотивація, навчальний матеріал, підходи, етапи заняття, оцінка, англійська мова.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Надточій Н.А.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

Nathaly@ua.fm

В статье рассматриваются существующие в педагогической, методической и психологической литературе, подходы к формированию мотивов учебно-познавательной деятельности. Проанализированы как традиционные, так и нетрадиционные подходы к формированию мотивов учебно-познавательной деятельности. Подчеркивается важность личности преподавателя, способы и содержание обучения и оценки деятельности студентов во время занятия.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, положительная мотивация, подходы, учебный материал, этапы занятия, оценка, английский язык.

ANALYSIS OF STUDENTS STUDYING-COGNITIVE ACTIVITY MOTIVES FORMATION IN HUMANITARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nadtochiy N.O.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

Nathaly@ua.fm

The main aim of the article is to consider the paramount psychological and pedagogical approaches to the motives formation as a means of providing the effectiveness of studying. It has been determined that the process of formation of the studying-cognitive motives will be effective and contribute to the improving of quality of education, if the content of educational activity, the organization, forms and methods of teaching the students aim at formation of subjective position of students in the educational course of universities.

The most important requirements to the educational material is its novelty, practical appliance. Division of the lesson on the substages will improve the logical continuity of the educational process. The author distinguishes 3 substages: motivational, operational and evaluational-reflective. As for evaluation is concerned it should be mentioned that this stage should include not only giving marks to the students - quantitative evaluation, but also

qualitative one. The author draws the following conclusions; studying will be effective if a student becomes the active participant, and a teacher's role is the one of organiser's.

Key words: personality's motivational system, positive motivation, educational material, stages of classes, evaluation, English lesson, approaches.

Постановка проблеми. Важливе значення для прогнозування успішності будь-якої діяльності має оцінка особливостей мотиваційної сфери особистості. В умовах вищого навчального закладу мотиви оволодіння спеціальністю мають чимало особливостей. Виникають своєрідні труднощі й у формуванні мотивації при її зростаючій ролі. Домінуюче значення мотивації навчальної діяльності студентів обумовлюється рядом моментів, насамперед завданням формування особистості. “Навчання ... це напружена праця, і можливе воно лише при сильній і стійкій мотивації саме навчальної діяльності. У структурі професійної майстерності все більше місце стали займати інтелектуальні компоненти. Їхнє формування вимагає більш ефективної навчальної діяльності, що значною мірою залежить від існуючих мотивів. Підвищилося значення подальшого самостійного навчання, розширення і поглиблення знань. Можливо це лише в тому випадку, якщо в процесі навчання сформовані необхідні мотиви” [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ефективність керування навчальною діяльністю, розвиток пізнавальних можливостей і творчих здібностей тих, кого навчають, суттєво залежить від того, як складається, розвивається і змінюється їх ставлення до процесу навчання, від мотивації навчання.

Пізнавальна діяльність поряд з операційними компонентами (знаннями, вміннями і навичками) включає і мотиваційні компоненти, що визначають для учня значущість того, що ним пізнається та засвоюється, його ставлення до навчальної діяльності, її змісту, способів виконання і результатів діяльності. Складність полягає в тому, що мотиваційна сторона навчання, на відміну від змістовної, не програмується навчально-методичними розробками - її треба формувати. Визначають, що на формування мотивів впливають: пізнавальні одиниці (Л.Фестингер, К.Левін та ін.), імовірність досягнення успіху та рівень прагнень (Д.Аткінсон, Х.Хекхаузен, Р.Лазарус), уявлення та очікування (В.Віллонас), особистісні конструкти, переконання, цінності, які складають психологічну концепцію поведінки (В.Франкл, В.Ядов).

У мотиваційному процесі важливу роль відіграє особистісний сенс майбутньої дії (О.Асмолов, Л.Виготський, Д.Леонт'єв, В.Франкл та ін.). Творення сенсу полягає у здатності продовжувати творити його, а не володіти ним на даний час.

Мета статті - розглянути існуючі в педагогічній та психологічній літературі підходи до формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності задля оптимального їх застосування під час практичної діяльності педагога.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показали, що в абсолютній більшості студентів (до 95%) при досить стійкій мотивації навчальної діяльності, загалом, у частини з них (іноді навіть до 65%) виявляється слабка і хитка мотивація вивчення окремих дисциплін. Це свідчить про необхідність розглядати в тісному зв'язку мотиви навчальної діяльності та вивчення різних навчальних дисциплін.

У більшості студентів спостерігаються більш-менш стійкі мотиви навчання. Водночас є й такі, у яких існує негативне ставлення до навчання у ВНЗ. Таке ставлення іноді виникає через невідповідність уявлення, що раніше існувало, про професію тому, з чим студент стикнувся у ВНЗ. Деякі абітурієнти уявляють свою майбутню професію лише як романтичну. І коли у ВНЗ вони краще пізнають її особливості, то інтерес до професії зникає, а разом із цим, звичайно, з'являється негативне ставлення до навчання.

Однією з причин його появи у студентів є недостатня підготовленість до систематичної і напруженої навчальної діяльності. У порівнянні зі шкільним, навчання у ВНЗ вимагає

великих зусиль, більшого напруження, більшої зібраності. І це виявляється деяким не під силу. Якщо врахувати, що в деякі ВНЗ прагне вступити молодь, яка не бачить можливості пройти за конкурсом у більш престижні ВНЗ, тобто не кращі з випускників середньої школи, то можна припустити, що такий негативізм виникає через слабку загальноосвітню підготовленість. Ці студенти не бачать можливості виправити незадовільні оцінки й засвоїти програму ВНЗ [5, с.117].

Негативне ставлення до навчальної діяльності у процесі оволодіння професією може виникати у зв'язку з прагненням перейти на іншу спеціальність. Це може бути пов'язано з тим, що людина, обравши професію, помилилася у виборі спеціальності. Причиною стає уточнення спеціальностей, що відбувається іноді, для нових виробництв, а також погана організація виробничої практики. Мотивація вивчення різних навчальних дисциплін можлива лише при сформованій загальній мотивації навчальної діяльності. У відмінників навчання, наприклад, існує стійка мотивація як навчальної діяльності загалом, так і вивчення різних предметів навчання.

У більшій частині студентів уже склалися певні мотиви вивчення різних дисциплін. Негативне ставлення: цей предмет не подобався давно, ще до вступу до ВНЗ (33%); мало розуміють, слухати нецікаво (24%); не знадобиться в майбутньому (23%); те, що вивчається, повторює уже відоме (11%); погане читання лекцій (8%); не дають нічого корисного (7%). Тому є сенс виявляти їх в абітурієнтів, оскільки від цього залежить успішність засвоєння програми навчання, міцність засвоєння знань. У зв'язку з тим, що у значної частини студентів формування стійкої мотивації гальмується недоліками в читанні лекції і проведенні семінарських занять, постає проблема поліпшення методологічної підготовки викладачів, збагачення їх психологічними знаннями. Думка про марність вивчення тієї або іншої дисципліни не змінюється і на старших курсах. У порівнянні з першим курсом кількість студентів, які мають таку думку, зростає на другому курсі у два рази, на третьому – у два з половиною і лише на останньому курсі трохи скорочується, однак перевищує у два рази кількість першокурсників, які дотримуються такої позиції.

Загальний сенс процесу формування мотивів полягає в тому, що викладачу бажано переводити студентів з рівнів негативного та байдужого ставлення до навчання до зрілих форм позитивного ставлення до навчання - дієвого, усвідомлюваного, відповідального. Загалом викладачеві доцільно включати до процесу формування мотивів: мотиви соціальні та пізнавальні, їх змістовні та динамічні характеристики, цілі та їх якості (нові, гнучкі, перспективні, стійкі, нестереотипні), емоції (позитивні, стійкі, виборчі, регулюючі діяльність та ін.), вміння вчитися та його характеристики (знання, стан навчальної діяльності, здібності до навчання та ін.), їх різноманітні параметри.

Загальний шлях формування мотивів навчання полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних у студента-початківця широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, хитких, обумовлених зовнішніми стимулами, миттєвих, неусвідомлюваних, малодіючих) у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, тобто з домінуванням і переважанням окремих мотивів і виборністю, що створює індивідуальність особистості та включає в себе діючі, відстрочені мотиви.

Як відомо, процес професійної підготовки полягає в організованому ззовні оволодінні особистістю нормативно-схваленим способом діяльності і в перетворенні його в індивідуальний, що не завершується закінченням курсу професійного навчання, у якій би формі він не відбувався. Професійне навчання виступає першим, базовим етапом оволодіння професією.

А.Зеличенко та А.Шмельов звертаються до впливу мотиваційних факторів, які визначають внутрішню бажаність чи розумну необхідність такого вибору. Зокрема, вони виділяють *внутрішні* фактори, до яких відносять: власне професійні фактори (предмет праці, процес праці, результат праці), умови праці (соціальні, організаційні, територіально-географічні,

фізичні), можливості, що надаються професійною сферою для реалізації позапрофесійної мети (спілкування, психічний розвиток, збереження та зміцнення здоров'я, відпочинок і розваги, отримання матеріальних благ, досягнення бажаного соціального статусу, суспільна робота тощо) [3, с.33-43].

До зовнішніх мотиваційних факторів автори відносять: фактори тиску (вимоги об'єктивного характеру, рекомендації, поради), фактори притягування - відштовхування (приклади, звичні еталони "соціальної престижності"), фактори інерції (звичні заняття, стереотипи наявних соціальних ролей).

Внутрішні фактори впливають на формування саме внутрішніх мотивів. Внутрішні мотиви виявляються несформованими внаслідок порушення зв'язків між основними складовими навчального процесу, функціонування яких забезпечується принципами навчання, коли не діє їхня регулятивна функція.

У навчальному посібнику "Педагогічні технології" дається детальна та змістовна класифікація принципів навчання – визначених провідних положень, які передбачають використання сучасних форм, методів та прийомів для здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів і основою яких є педагогічні закономірності [8].

До **традиційних** принципів навчання належать такі:

1. Принцип науковості базується на використанні досягнень сучасної науки та техніки і реалізується в процесі навчання за такою системою: через навчальні програми, плани, підручники та посібники; через використання технічних засобів навчання (ТЗН) та комп'ютерної техніки; через систему лекцій, семінарів, практичних занять у вищих навчальних закладах; через здійснення індивідуальної роботи зі студентами (у вигляді курсових та дипломних проектів, факультативних занять, тренінгів, індивідуальних консультацій).
2. Принцип систематичності та послідовності використання навчального матеріалу передбачає використання певних правил.
3. Принцип зв'язку навчання з життям виражає ставлення вчителя до реальної дійсності, яка випереджає часом розвиток теоретичних положень. Цей принцип базується на використанні конкретних прикладів у навчанні, взятих із життя, на основі яких робляться узагальнення, висновки, виводяться певні закономірності. Цей принцип передбачає те, що наукові положення в навчально-виховному процесі повинні підтверджуватися конкретною педагогічною практикою.
4. Принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей у навчанні виражає особисте ставлення викладача до студента. Вікові особливості визначають кількість та якість матеріалу, який він може засвоїти в процесі навчання. Індивідуальні особливості (тип темпераменту, рівень підготовки – особливо на 1 курсі), інтереси, мотиви, відмінності в інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичній сферах.

Л.Калініна запропонувала своє розуміння нетрадиційного підходу в навчанні (на прикладі іноземної мови). Загалом, він є прийнятним не тільки для навчання іноземним мовам, але й для інших гуманітарних предметів. Основа цього підходу в тому, що весь процес навчання будується на матеріалі, який був запропонований самими студентами. Уся навчальна діяльність на занятті орієнтована на самостійне вирішення студентами комунікативних та інших завдань, на залучення студентів у такі види діяльності, які мотивують їх до самостійного оволодіння матеріалом [4].

При традиційній організації навчання і підготовча робота, і робота на занятті планується та перевіряється викладачем. Студенти при такому підході виконують роль пасивних учасників навчального процесу, що сприймають (або не сприймають) матеріал. Як

результат, дуже швидко втрачається інтерес, оскільки студенти одержують усе готове, а мотивація дуже невелика.

Запропонований нетрадиційний підхід зробить студентів активними учасниками навчального процесу, дасть їм можливість самостійно працювати над мовою. Крім того, даний підхід дозволяє врахувати різні потреби студентів, що сприяє індивідуалізації навчання.

На наш погляд, навчання буде ефективним, якщо студенти самостійно будуть: визначати теми для обговорень (не виходячи за рамки програмних вимог); брати участь у формуванні комунікативного мовного мінімуму; оцінювати і тим самим навчати один одного (взаємооцінювання і взаємонавчання).

Після закінчення вивчення теми варто дати можливість студентам самим оцінити свої успіхи та звернути увагу на недоліки. Студенти підсумовують знайдений матеріал, визначають його труднощі. Нам представляється логічним, що після обговорення виділених труднощів колектив студентів складає тест із пропущеними місцями, у яких були допущені помилки. Міні-групи обмінюються тестами. Як результат, викладач збирає їх і підводить підсумок [4, с.40-41].

Отже, викладена нетрадиційна технологія навчання мови студентів ВНЗ відображає загальну тенденцію, що завойовує все більше визнання у світовій практиці викладання – особистісно-орієнтоване навчання: а саме – перенос акценту з навчання на учіння, із викладача на студента з метою активізації його інтересу до самостійної роботи, вмотивованості його діяльності, індивідуалізації навчання.

Ці традиційні та нетрадиційні принципи навчання і є необхідними факторами формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Основні чинники, які впливають на мотивацію навчання, виділяє А.Маркова у своїй роботі «Стратегія формування мотивації навчання» [7]. До них належать: зміст навчального матеріалу і способів навчання; структура заняття; тип оцінювання вчителів; усвідомлення студентами своєї мотиваційної сфери; включення студентів у ситуації різного ступеня обов'язковості; вплив емоцій на мотивацію.

Розглянемо вищезгадані пункти більш детально.

Зміст матеріалу та способи навчання в умовах особистісно-орієнтованого навчання набувають нового значення. Серед рекомендацій з цього приводу слід виділити такі:

1. Варто визначити єдині завдання всього курсу. Ці вихідні завдання обговорюються потім протягом усього курсу, вони «цементують» курс і підтримують мотивацію в процесі вивчення предмета.
2. Потрібно виділити основні одиниці засвоєння – так звані змістовні узагальнення. Розуміння єдиних завдань усього курсу, вирішення яких фіксується у процесі засвоєння, підкріплює інтерес студентів, наявність же основних одиниць засвоєння буде сприяти цілісному сприйняттю матеріалу, об'єднувати у свідомості окремі теми єдиним стрижнем і допоможе оглядати увесь курс [7, с.30].

З мотивами навчання нерозривно пов'язані його способи. Студентам молодших курсів, насамперед, не вистачає вміння вчитися. Тому, установка на те, що вже з 1 курсу викладач повинен прищеплювати студентам крім знань і вміння самостійно знаходити потрібну інформацію, працювати з науковою літературою, планувати свій робочий час, як ніколи доречно. Відомі чіткі (у тому числі й алгоритмізовані) способи, коли дається вичерпна система вказівок про те, що і як робити під час вирішення навчально-пізнавальних завдань, і проблемні – дається проблемна ситуація, для вирішення якої необхідно знайти потрібні способи. Перші ведуть до швидкого та чіткого засвоєння дій і операцій, необхідних для вирішення певної категорії завдань, однак вони мало переносяться на вирішення завдань інших категорій. Їхнім уведенням у навчальний процес ВНЗ ніяк не

можна зловживати. Другі більш гнучкі, вони стимулюють розвиток пошукової діяльності і творчого мислення. Надаючи їм перевагу, озброюючи ними студентів, слід водночас піклуватися і про економію в навчально-пізнавальному процесі, не створювати проблем там, де можна використовувати відомі алгоритми. Про це доводиться говорити у зв'язку з наміченою тенденцією введення проблемності в навчальний процес у ВНЗ у вигляді проблемного викладання, проблемних лекцій, тощо.

На думку Б.Баєва, завдання полягає в більш глибокій науковій підставі ефективності різних способів (або типів) навчання, у виявленні їх сильних та слабких сторін раціонального використання залежно від конкретних навчальних завдань. Захоплення проблемністю може призвести до “розумового блукання” на вищих рівнях абстракції, без опори на науковий фактаж, що відбивається в небажанні обрати для наукової праці теми конкретні, порівняно вузькі й у тяжінні до тем, у яких залишаються незрозумілими основні проблеми. Зрозуміло, що з такими темами студенти не справляються [1, с.5-6].

Особливе значення для формування мотивації та прийняття рішення відіграє обсяг та достовірність інформації, яка подається. Насамперед, це пов'язане з суб'єктивним і суб'єктивним (приналежним суб'єкту) оформленням образу предмета потреби, який диктує вибір дій і в якому відображається особистісний смисл та значущість даного предмета.

Образотворча наочність, як один із найдавніших засобів навчання, складає важливий компонент змісту навчання. Її використання – це, з одного боку, реалізація загальнодидактичного принципу наочності. З іншого боку, образотворча наочність є частиною культури будь-якого суспільства, та її незнання може перешкоджати вихованню фахівця. Природно, що автори, підбираючи малюнки й ілюстрації до створених підручників та інших друкарських компонентів навчально-методичного комплексу, спираються на певні положення, що утворюють концепцію візуалізації. Логічні зображення – графіки, діаграми, таблиці, карта, схеми – не мають прямих аналогів у реальній дійсності, але вони передають у концентрованому вигляді багато інформації, тому вони знаходять усе більше застосування в підручниках. Багато методистів вважають логічні зображення особливо складним видом тексту, «читанню» якого варто спеціально навчати. Аналіз психологічних досліджень про побудову пам'яті, процеси запам'ятовування, дізнання, відтворення і забування, про види та типи пам'яті (Д.Аткінсон, П.Блонський, В.Ляудіс, О.Смірнов) дозволяє зробити висновки про важливу роль образотворчих матеріалів у процесах запам'ятовування.

Важливим чинником активізації навчально-пізнавального процесу у ВНЗ є використання технічних засобів навчання. Передана за допомогою технічних засобів навчання інформація повинна відповідати змісту навчання, його найближчим і перспективним цілям, при цьому недоцільно відводити їй роль лише звичайної ілюстрації, наочності в її традиційному розумінні. Інформація повинна знаходитись у логічному та психологічному зв'язку з тим, що студенти вже знають, і в той же час будити думку, поглиблювати пізнавальні інтереси, потребу в нових знаннях [8].

Щодо **структури заняття** слід відзначити, що дидактична новизна навчання у ВНЗ полягає в тому, що тут використовуються інші, ніж у школі, форми і методи організації навчального процесу — подання нового матеріалу, контроль, звітність та ін. Згідно з концепцією особистісно-орієнтованого навчання на початку заняття найбільш сприятливий вплив на мотивацію роблять дії вчителя, орієнтовані на такі аспекти: актуалізацію вже наявних мотивів (заохочення за колишні досягнення); тимчасову незадоволеність собою під час зіткнення студентів з труднощами при вирішенні нових завдань (підведення їх до самостійної постановки нових навчальних завдань); перспективну мотивацію (показ можливостей використання засвоєваних знань у майбутньому житті).

Можуть бути також використані такі поширені прийоми, як: чергування видів діяльності, заохочення при одержанні проміжних результатів, використання цікавої форми викладу та

ін. Великої уваги від вчителя вимагає мотивація завершення заняття. Важливо, щоб кожний студент вийшов після заняття з позитивним емоційним досвідом. Тут зростає роль диференційованого обґрунтованого самоконтролю і самооцінки. У процесі становлення мотивації навчання основна увага вчителя повинна бути зосереджена на тому, щоб студент шукав власний шлях вирішення, який більш відповідає його особистості, минулому досвіду; оцінював свої індивідуальні труднощі, тобто на формуванні мотивації саморозвитку студента.

Цілеформування, як один з провідних принципів особистісно-орієнтованого навчання, вимагає від студента прояву набагато більшої самостійності, вміння правильно організувати роботу, враховувати та розподіляти час та ін. Така перебудова цілеформування не у всіх студентів відбувається досить оперативно. Частина студентів, виявивши, що у ВНЗ «не треба щодня щось учить, вирішувати, запам'ятовувати», дійде висновку про легкість навчання у ВНЗ, у них «формується впевненість у можливості все надолужити й освоїти перед сесією, виникає безтурботне ставлення до навчання» [6, с.80]. Звичайно, в ряді ВНЗ приймаються заходи щодо посилення контролю на перших курсах: збільшується число семінарських занять, колоквиумів, контрольних робіт та ін. Сприяє цьому процесу й кредитно-модульна форма навчання. Однак надмірний зовнішній контроль не може не позначитися негативно на розвитку процесів самостійної постановки студентами навчальних цілей.

Мотив є структурним елементом діяльності. Звідси можна зробити висновок, що повноцінне його формування і розвиток може здійснюватися тільки в процесі діяльності, цілі якої, якомога повніше б відповідали змісту мотиву. Така організація навчальної діяльності студента передбачає розбивку циклу занять за певною темою на етапи. Кожний етап містить від двох до десяти або більше – залежно від навчального матеріалу – занять як навчальних, так і практичних або тренувальних.

Перший етап циклу занять повинен бути мотиваційним. На ньому формується інтерес до змісту матеріалу, який вводиться, розуміння значущості його місця в професійній діяльності. Кожному студенту, вже на цьому етапі циклу занять, повинна бути відома узагальнена модель професійної діяльності, заснованої на змісті досліджуваної теми. На наступних етапах циклу: укладання орієнтованої схеми дій, тренувальному – послідовно розвивається професійний інтерес як найбільш важливий компонент професійного самовизначення особистості. Усвідомлене особисте ставлення студента до створення теми занять реалізується в актуально діючих мотивах поведінки і діяльності. Важливо сформувати в студента прагнення до досягнення професійної діяльності вже в процесі навчальної діяльності, цільові настанови якої відповідають професійним. Для цього треба, щоб навчальні завдання, поставлені студентам носили професійний характер, щоб студент міг самостійно намагатися їх вирішувати на основі ним самим складеної орієнтованої схеми.

Навчальний матеріал деяких дисциплін не дозволяє здійснити безпосередній перехід від узагальненої моделі діяльності до самостійного укладання орієнтованого плану дій. У таких випадках ми рекомендуємо після мотиваційного етапу ввести етап побудови алгоритму дій.

На заключному етапі циклу – продуктивному – студенту дається можливість реалізувати свої знання в процесі виконання соціальних ролей, заснованих на матеріалі теми. Умови діяльності на цьому етапі повинні бути максимально наближені до професійного. Студент повинен сформувати адекватну самооцінку своєї професійної компетентності, діючи в складі «виробничого» колективу і виконуючи всі можливі, у рамках певної діяльності, професійні ролі. На цьому етапі одержують свій розвиток усі головні мотиви професійного самовизначення особистості, формуються професійно - значущі якості особистості фахівця.

Стосовно оцінювання діяльності студентів, А.Марковою запропоновано 4 типи оцінювання:

- 1) оцінювання – завдання вчителя; предмет оцінювання – результат навчальної діяльності;
- 2) оцінювання робить студент на основі самоконтролю; предмет оцінювання – результат навчальної діяльності;
- 3) оцінювання робить студент на основі самоконтролю; предмет оцінювання – результат і спосіб навчальної діяльності.
- 4) оцінювання робить і вчитель, і студент на основі самоконтролю; предмет оцінювання – результат і спосіб навчальної діяльності [7, с.32-33].

Але характерною особливістю технології особистісно-орієнтованого навчання є гуманізація навчального спілкування, співробітництво, співтворчість студентів та викладачів й стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності учнів, тому важливо не тільки оцінити, але й цінувати те, що відповів студент.

Студентів варто навчати таким прийомам самоаналізу своєї мотиваційної сфери: співвіднести мотиви та цілі навчання; з'ясувати, у чому вони не збігаються (наприклад, мотив учитися, засвоєння культури або оволодіння престижною спеціальністю і мети – оволодіння загальною грамотою, матеріалом для механічного заучування); виявити існування гнучкого зв'язку між мотивами і цілями (наприклад, ті самі цілі можуть відповідати різним мотивам, а той самий мотив – задовольнятися за допомогою різних цілей); установити можливість реалізації «позитивних» (прийнятих у суспільстві) мотивів у «негативних» (на прийнятих у суспільстві) цілях, і навпаки; обґрунтувати правомірність вибору конкретною людиною того або іншого сполучення своїх мотивів і цілей; визначити за мотиваційним портретом (співвідношення мотивів і цілей), кому зі студентів вони належать. Усі ці вправи допомагають студенту усвідомити свою мотиваційну сферу, виявити перспективи її саморозкриття, що під час повторення може перейти в моральну звичку особистості рефлексувати з приводу своєї мотивації.

Залучення студентів у ситуації різного ступеня обов'язковості. Діяльність студентів залучається в ситуації різного ступеня відповідальності. Викладач по-різному контролює результати вирішення пред'явлених завдань: в обов'язковій ситуації результат одразу контролюється й оцінюється вчителем; у напівобов'язковій ситуації результат контролюється через якийсь час і вибірково, не у всіх студентів; у необов'язковій ситуації результат виконання завдання явно не контролюється вчителем. Для посилення мотивації найбільш сприятливе сполучення двох факторів – навчання студентів загальним навчальним умінням і постановки їх у ситуації перешкод, коли студенту треба було не тільки працювати на основі внутрішніх стимулів (без прямого контролю вчителя), але і переборювати перешкоди (відволікання з боку інших студентів, паузи в роботі). Чим більше студент здатний працювати без зовнішнього контролю і не чітко обов'язкових ситуаціях, тим більш дієва його мотивація.

Вплив емоцій на мотивацію. Формування довільної мотивації здійснюється за участю когнітивних і афективних компонентів. Зокрема, у більшості досліджень розглядається феномен залежності емоції від пізнавального процесу, де вони виражають оцінку значення впливу чи ситуації на індивіда і можливість його дії (П.Сімонов, Д.Аткінсон, К.Левін). Когнітивні компоненти виконують основну роль у такій ситуації. Вони забезпечують пошук, актуалізацію, побудову наступної, поки що уявної ситуації, її програвання у внутрішньому плані, необхідні для розв'язання поставленого завдання. Причому вони значно розширюють кордони істотного формування мотивації за звичайних умов. Це сприяє здійсненню емоційних переключень, які знаходяться, за словами В.Вілюнаса, в основі мотиваційного опосередкування [2]. На нашу думку, когнітивні компоненти,

щонайперше, відіграють важливе значення в оцінці ситуації та прогнозуванні її можливого розвитку, і тільки після отримання неприйнятної для себе зворотної, оціненої інформації про подальші перспективи спрямовує мислення на пошук нових шляхів її прийняттого розв'язання, змінюючи своє відображення очікуваного до тієї межі, коли воно стане прийнятним серед найнеприйнятлівішого. Це формує викривлення образу майбутнього та образу предмета потреби, якими опосередковуються формування мотивації, з якої задаються мотиви, на що вона спрямовується.

У міру того, як студенти розуміють навчальні завдання заняття, опановують прийомами самоконтролю, у них перебудовуються емоції: вони стають більш насиченими, інтенсивними, усвідомленими, виборчими.

Існують і негативні чинники, що роблять значний вплив на мотивацію студентів. До таких чинників можна віднести: недооцінку своїх сил і можливостей, значний обсяг інформації, недостатню забезпеченість літературою, перевантаженість аудиторними заняттями, нестачу часу для роботи з першоджерелами, невміння працювати систематично, правильно розподіляти свій час.

У ВНЗ викладач і студент більш віддалені один від одного, ніж у школі вчитель від учня, і це, з психологічної точки зору, негативно позначається на удосконаленні навчально-пізнавального процесу.

У плані розгляду питання ролі особистості викладача становить анкетування. У процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності нинішні студенти на перше місце ставлять: інтелект викладача, вміння навчити мислити; методичну підготовку викладачів; вміння не замикатись у рамках навчального процесу; оптимізує настрої, доброзичливість, повагу до студентів.

Опрацювання результатів проведеного дослідження показало, що майбутнім фахівцям імпонує гострота розуму викладача, одержимість своєю наукою, багатий життєвий досвід, висока педагогічна культура, вміння вільно і цікаво розповідати. Отже, студентам імпонує цільна гармонійна особистість викладача.

Висновки. Базуючись на даних дослідників процесу формування мотивів навчальної діяльності студентів в рамках особистісно-орієнтованого навчання в галузі психології, педагогіки та методики, та розвиваючи свої власні уявлення, ми виявили умови керування процесом формування позитивної мотивації в студентів під час вивчення різних предметів. Визначимо найважливіші:

1. Виміри й оцінка вихідного, поточного та підсумкового характеру, що характеризують ставлення студентів до методичних прийомів навчання, до способів дій із навчальними матеріалами.
2. Чітке визначення, градування цілей навчання і включення студентів у процес їх формування.
3. Формування уявлень студентів про послідовність дій з досягнення поставленої мети, сутність методичних прийомів, що застосовуються в навчанні.
4. Зрушення існуючих мотивів провідної діяльності на пізнавальні цілі, через включення діяльності з оволодіння предметом у діяльність, що є для цього конкретного віку головною (гра, спілкування, праця, пізнання), тобто, діяльність студентів із засвоєння предмета необхідно включати в діяльність спілкування, навчально-пізнавальну і професійно-орієнтовану діяльність.
5. Навчальний матеріал повинен відповідати не тільки навчальній програмі, але й віковим, особистісним інтересам студентів, повинен мати здатність задовольнити допитливість і спонукати до міркування, мати на них емоційний вплив.

6. Забезпечення орієнтації студентів як на способи власне навчальної діяльності, так і на способи майбутніх видів професійної діяльності. Для цього бажано створювати ситуації, типові для майбутньої професійної діяльності.
7. Забезпечення орієнтації студентів на способи самостійного надбання знань; формування потреб у самостійному поглибленні і розширенні знань, внутрішніх потреб у саморозвитку.
8. Забезпечення можливості здійснювати самоконтроль, що стимулює позитивну мотиваційну свідомість, активність і відповідальність студента й адекватної самооцінки, оскільки здійснення зворотного зв'язку виступає як необхідна умова при виконанні системи пізнавальних дій студентів. Це важливий елемент усвідомлення того, що відомо і що ще не відомо.
9. Створення ситуацій успіху студентів в навчальній діяльності (позитивні оцінки процесу учіння, різного роду заохочення: похвала, схвалення в усній і письмовій формі).
10. Установлення міжособистісного контакту студентів і викладача, а також студентів між собою. Співробітництво, партнерство, діалогова форма навчання позитивно впливає на мотиваційно-емоційну сферу особистості і сприяє створенню сприятливої атмосфери навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка О.С. Педагогічні технології : Навчальний посібник / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолук, О. Т. Шпак - К. : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. Бажана М.П., 1995. – 253 с.
2. Маркова А.К. Стратегия формирования мотивации учения / А. К. Маркова. - Prospects. Vol. XX. - 1990. - №3. - Pg. 30-36.
3. Лисовский Т. Личность студента / Т. Лисовский, А. Дмитриев - Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. - 183 с.
4. Калинина Л.В. О нетрадиционной технологии обучения речи студентов языкового педагогического вуза / Л. В. Калинина, И. В. Самойлюкевич // Иноземні мови. – 1998. - №1. - С. 40-46.
5. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. - М. : Наука, 1988. – 192 с.
6. Зеличенко А.И. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора / А. И. Зеличенко, А. Г. Шмелёв // Вестник Московского Университета. - Сер. 14.- 1987.- №4.- С. 33-43.
7. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. - М. : МГУ, 1990. – 283 с.
8. Баев Б.Ф. Психологические вопросы активизации учебного процесса в вузе / Б. Ф. Баев / Психолого-педагогические аспекты высшего образования. - К. : Вища школа, 1976. - С. 5-18.

REFERENCES

1. Padalka O.S. Pedagogichny tekhnologiyi. Navchalny posybnik / O.S.Padalka, A.S.Nysimchuk, I.O.Smolyuk, O.T.Shpak. - K.: Publishing «Ukrainskya entsiklodediya» named after Bazhan M.P., 1995. – 253 p.
2. Markova A.K. Strategiya formirovaniya motivatsii ucheniya / A.K.Markova. - Prospects. Vol. XX.- 1990.- №3.- P. 30-36.
3. Lisovsky T. Lichnost studenta / T. Lisovsky, A. Dmitriev - L.: Izd-vo LGU, 1974.- 183 p.

4. Kalinina L.V. O netraditsionnoy tekhnologii obucheniya rechi studentov yazykovogo pedagogicheskogo vuza / L. V. Kalinina, I. V. Samoilyukevich // Inozemny movy. – 1998.- №1.- P.40-46.
5. Kovalyev V.I. Motivy povedeniya i deyatel'nosti / V.I.Kovalyev. - M.: Nauka, 1988. – 192 p.
6. Zelichenko A.I. K voprosu o klassifikatsii motivatsionnykh faktorov trudovoi deyatel'nosti i professional'nogo vybora / A. I. Zelichenko, A. G. Shmelyov // Vestnik Moskovskogo Universiteta. - Ser. 14.- 1987.- №4.- P. 33-43.
7. Vilyunas V.K. Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsiyi cheloveka / V. K. Vilyunas. -M. : MGU, 1990. – 283 p.
8. Bayev B.V. Psikhologicheskiye voprosy aktivizatsii uchebnogo protsessa v vuze / B. F. Bayev / Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty vysshego obrazovaniya. - K.: Vyshcha shkola, 1976. - P. 5-18.

УДК 378.1

ОСНОВНИ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пшенична О.С., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

esp69@mail.ru

У статті наведена загальна характеристика організації та проведення педагогічного експерименту, який здійснюється в умовах вищого навчального закладу. Автор виділив три етапи реалізації експерименту – пошуково-аналітичний, емпіричний та формуально-розвивальний. На основі поданої характеристики розроблена схема цього педагогічного дослідження, наведені висновки та визначені основні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: педагогічний експеримент, об'єкт педагогічного дослідження, завдання дослідження, методи дослідження, етапи експерименту, пілотажний зріз, вхідний зріз, контрольний зріз, формувальний вплив.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Пшеничная Е.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

esp69@mail.ru

В статье дана общая характеристика организации и проведения педагогического эксперимента, который осуществляется в условиях высшего учебного заведения. Автор выделил три этапа реализации эксперимента – поисково-аналитический, эмпирический и формирующе-развивающий. На основе этой характеристики разработанная схема педагогического исследования, сделаны выводы и определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, объект педагогического исследования, задания исследования, методы исследования, этапы эксперимента, пилотажный срез, входной срез, контрольный срез, формирующее влияние.

MAIN ASPECTS OF ORGANIZATION AND HOLDING OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Pshenichna O.S.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

esp69@mail.ru

One of the major problems of educational research is considered in the article – holding of the experiment. On the basis of theoretical analysis of the publications of famous Ukrainian and foreign scientists the author defines peculiarities of pedagogical experiment in the professional education. Pedagogical experiment passes in stages. Each stage of the experiment has a purpose, which is realized by solving problems through the use of appropriate methods. The stated general characteristic of the organization and holding of the pedagogical experiment proved its relationship with the object of study - a phenomenon which is formed under the conditions of professional training of the specialist. There are such stages of the experiment – search-analytical, empirical and forming-developing. At the first stage, the selection and training of diagnostic techniques are held, as well as their effectiveness is verified. For this purpose a special qualifying study is conducted – an aerobic slice. The second step is necessary to obtain empirical data on the level of development of the object of pedagogical research. For this each researcher fulfills obligatory an ascertaining slice. At the third stage a formative influence is implemented, before it a front slice is held, and after it – a control slice is made. The results of each slice are obligatory processed by methods of mathematical statistics. Instruments for calculations on the basis of piloting slice, according to the author, are multivariate methods of mathematical statistics: factor, cluster, and correlation analyzes. These means allow determining the effectiveness of the diagnostic techniques. Ascertaining results are presented using descriptive statistics, and the impact of training effectiveness is verified by statistical hypothesis testing methods. On the basis of the characteristics shown the author developed the scheme of this pedagogical experiment.

Key words: pedagogical experiment, the object of pedagogical research, tasks of the research, research methods, stages of the experiment, the aerobic slice, input slice, control slice, formative influence.

Одним з головних завдань сучасної професійної освіти є вдосконалення підготовки фахівців у вищому навчальному закладі (ВНЗ), які б відповідали вимогам ринку праці. У зв'язку з цим, зусилля спрямовуються на покращення системи підготовки, розробку ефективних методик і технологій навчання, впровадження дієвих умов. А перевірка результативності цих новацій здійснюється під час експерименту, досконале знання основ якого – важлива умова успішності педагогічного дослідження. Для цього науковцю необхідно знати послідовність етапів, усвідомлювати відповідність обраних методів завданням дослідження. Наведене свідчить про безперечну актуальність проблеми організації педагогічного експерименту.

Питання, пов'язані з педагогічним експериментом, розглядали і продовжують досліджувати такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Ю. Бабанський, П. Воловик, С. Гончаренко, Дж. Гласс, М. Данілов, В. Журавльов, Т. Ільїна, К. Інгенкамп, А. Киверялг, П. Лузан, В. Михеєв, Д. Новіков, М. Скаткін, М. Шишкіна та ін. У розгляді цієї проблеми простежується декілька основних напрямів – вивчення теоретичних основ, дослідження проблеми діагностики, перевірка достовірності отриманих даних. Розуміння теоретичних положень, підходів і принципів дослідження становить фундамент проведення експерименту, який дає змогу отримати найбільш достовірні, об'єктивні та обґрунтовані висновки. Ці питання відображені в публікаціях С. Гончаренка [1], В. Загвязинського [2], К. Інгенкампа [3] В. Михеєва [7] та ін. Проблема ефективності впровадження інноваційних методів і технологій ґрунтується на вимірюванні результатів за допомогою критеріїв, показників і методик. Саме цим питанням присвячені роботи А. Киверялга [5], В. Курило [4], О. Низкова [8] та ін. Результати педагогічного експерименту обов'язково підлягають математичній обробці, завдяки якій висновки стають більш повними і глибокими. Значення статистичної обробки результатів педагогічного експерименту розглядаються в роботах С. Гончаренка [1], А. Киверялга [5], В. Михеєва [7], Д. Новікова [9] та ін.

Незважаючи на досить активне вивчення проблеми проведення педагогічного експерименту, не існує єдиної думки з приводу кількості етапів і змісту завдань. А для успішного

проведення педагогічного експерименту досліднику необхідно розуміти сутність експерименту та розрізнати етапи його проведення. Тому *метою статті* є виявлення особливостей реалізації педагогічного експерименту в умовах професійної підготовки фахівця у ВНЗ, визначення його етапів, а також виявлення мети, завдань і методів кожного з цих етапів.

Поняття «педагогічний експеримент» має неоднозначне тлумачення в різних авторів. Одні розглядають його як дослідницький метод (В. Загвязінський [2, с. 108], Г. Лаврентьєва [5, с. 6], В. Михеев [7, с. 149]), інші – як науково поставлений дослід (С. Гончаренко [1, с. 178], І. Подласий [10, с. 53]). Однак, усі визначення сходяться до того, що експеримент – це науково обґрунтована система організації педагогічного процесу, яка використовується для перевірки ефективності методів і засобів навчання та виховання.

Усі науковці підкреслюють, що педагогічний експеримент проходить поетапно. Так, А. Киверялг вважає, що він реалізується у три етапи: 1) початкова діагностика; 2) вплив на досліджуваних якимсь новим фактором; 3) заключний контроль [5, с. 89]. Збігається з таким поділом і думка В. Загвязінського, в інтерпретації якого експеримент здійснюється протягом вхідного вимірювання, перетворювального етапу та заключного діагностування [2, с. 83–84]. Наведені судження відповідають констатувальному, формувальному і контрольному етапам. Однак існують і дещо інші погляди. У статті О. Співаковського експериментальне дослідження розглядається в чотири етапи – підготовчий, другий (визначення критеріїв, ознак, методик і груп), реалізаційний та завершальний [12, с. 24–25]. У рекомендаціях з організації та проведення науково-педагогічного експерименту Г. Лаврентьєва пропонує такі його періоди: підготовчий, дослідницький, обробка даних дослідження, інтерпретація результатів, впровадження в педагогічну практику [5, с. 10].

Кожний етап має свою мету, яка досягається в процесі вирішення відповідних завдань за допомогою тих чи інших методів.

Педагогічний експеримент пов'язаний з об'єктом – якістю, яка формується в процесі дослідження. У контексті підготовки майбутнього фахівця в умовах вишу це можуть бути деякі професійні якості, готовність до професійної діяльності або готовність більш вузького спрямування, компетентність (професійна, комунікативна, інформативна та ін.), культура (професійна, інформаційна, професійного спілкування). Зазвичай такі феномени розглядаються дослідниками в сукупності компонентів, які об'єктивно оцінюються за допомогою критеріїв та описуються за допомогою показників. Можна навіть побудувати такий ланцюг: Показники → Критерії → Компоненти → Об'єкт дослідження. За допомогою показників науковець може судити про розвиток об'єкта дослідження загалом, а ці ознаки вимірюються завдяки методикам, обраним для діагностування.

Вдалі діагностичні процедури мають важливе значення для ефективності проведення експерименту, оскільки від їх добору залежить точність та однозначність вимірювання показника. І тому однією з важливих проблем педагогічного дослідження є питання обрання вдалих діагностичних методик. У теорії і практиці професійної освіти існує ряд вимог, які висуваються до обраних методик [4]. По-перше, методики мають забезпечити вимірювання всіх компонентів, які входять у досліджуваний об'єкт і разом з тим відображати існуючі між ними взаємозв'язки. По-друге, їх якісні ознаки мають бути розкриті через кількісні значення, тобто повинні виступати в єдності. По-третє, результати вимірювання за всіма методиками необхідно представляти у відповідних шкалах. Зазвичай у педагогічному дослідженні як діагностичні процедури обираються тести успішності, стандартизовані та авторські психолого-педагогічні методики, методи експертного оцінювання, анкети тощо.

Саме добір діагностичних методик здійснюється на першому етапі педагогічного експерименту. Зазвичай науковці здійснюють пошук і за допомогою загальнонаукових

методів обирають найбільш прийнятні для них методи діагностування. На цьому зазвичай, цей етап і закінчується. Однак, ми вважаємо, що обов'язково необхідно перевірити, наскільки повно обрані методики діагностують відповідні компоненти. Вирішенню цієї проблеми сприяють багатомірні методи математичної статистики (факторний, кластерний та кореляційний аналізи), які дають змогу виявити зв'язки між показниками. А для цього необхідно провести пробне уточнююче дослідження – пілотажний зріз [13, с. 112]. Якщо багатомірні статистичні методи засвідчили відсутність зв'язку між ознаками - це може означати, наприклад, невідповідність деяких з обраних методик для діагностування об'єкта дослідження. Тому виникає необхідність у пошуку інших методик.

Отже, перший етап педагогічного експерименту можна назвати *пошуково-аналітичний*, оскільки він передбачає пошук методик для діагностування та аналіз результатів пілотажного зрізу багатомірними методами математичної статистики. Метою цього періоду досліду є розробка дієвого діагностичного апарату дослідження. Завдання цього етапу: 1) добір методик для діагностування об'єкта дослідження; 2) проведення пілотажного зрізу; 3) перевірка ефективності обраних діагностичних методик та виявлення закономірностей між показниками. Методами, які застосовуються на цьому етапі, є: 1) загальнонаукові методи (порівняння, аналіз, аналогія тощо); 2) діагностичні методи; 3) багатомірні статистичні методи.

Подальший дослід передбачає ознайомлення з реальним станом розвитку об'єкта педагогічного дослідження в реальних умовах. Для цього використовується констатувальний зріз, який «спрямований на вивчення педагогічного явища в умовах діючого складу факторів» [1, с. 181]. Дуже часто констатувальним називають вхідне діагностування на початку формульованого експерименту. Така точка зору можлива у випадку, коли дослідження проводиться в умовах післядипломного навчання і респондентами є люди, які вже мають відповідну освіту. Якщо ж експериментом охоплені майбутні фахівці, то констатувальний зріз дає змогу зібрати лише емпіричні дані. До діагностування залучають студентів, які, за логікою дослідження, вже є достатньо підготовленими.

Констатувальний зріз проводять у різних ВНЗ і діагностуванням охоплюють велику кількість майбутніх фахівців. Потім формують групу респондентів, результати яких підлягають вивченню. З метою отримання об'єктивних висновків на основі результатів констатації необхідно забезпечити масовість та репрезентативність цієї групи. Для цього навіть існує спеціальний термін – обсяг репрезентативної вибірки, який обчислюється за допомогою формули (1) [11, с. 40]:

$$n = \frac{\left(\frac{1,96 \cdot S}{\Delta}\right)^2}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{1,96 \cdot S}{\Delta}\right)^2} \quad (1)$$

де N – обсяг генеральної сукупності;

Δ – рівень точності в частках від середнього;

S – стандартне відхилення.

Розрахунок обсягу репрезентативної вибірки зазвичай знаходиться в межах 40–50 осіб, однак ми рекомендуємо збільшити цю кількість вдвічі. Щоб обрані до групи респонденти представляли всю сукупність майбутніх фахівців, необхідно використовувати відповідні методи формування вибірки. Найбільш прийнятними є випадковий або стратифікований відбір [1, с. 189–190].

І на останок, необхідно здійснити процедури, які підтвердять недостатній рівень завершеності якості, що формується у дослідженні. Для цього використовуються описові методи математичної статистики: обчислення частотних характеристик, середнього значення, показників однорідності групи. Частоти дають змогу підтвердити недостатній рівень сформованості досліджуваного феномену, середнє значення – показник, який повністю характеризує всю групу, а показники однорідності (дисперсія і стандартне відхилення) – розкривають рівень представленості індивідуальних відмінностей респондентів.

Ми вважаємо, що метою *емпіричного* етапу педагогічного експерименту є вивчення реального стану сформованості об'єкта дослідження. Завдання другого етапу: 1) проведення констатувального зрізу; 2) відбір репрезентативної вибірки; 3) підтвердження недостатнього стану сформованості об'єкту дослідження. Методи, котрі застосовуються на цьому етапі: 1) діагностичні методи; 2) методи відбору репрезентативної вибірки; 3) описові методи математичної статистики.

Метою подальших процедур проведення педагогічного експерименту є перевірка ефективності впровадженого у навчальний процес ВНЗ впливу на об'єкт дослідження. Для цього формуються групи, результати яких підлягатимуть аналізу.

Зазвичай здійснюється паралельний експеримент, для якого обираються контрольна і експериментальна групи. Контрольна група не піддається факторам впливу, а експериментальна – піддається. Отримана експериментальна група підлягає формувальному впливу, тобто здійснюється формувальний експеримент. На початку цього експерименту необхідно довести відсутність розбіжностей між досліджуваними групами. Для цього здійснюють вхідний зріз, за результатами якого дослідник, за допомогою методів перевірки статистичних гіпотез, має впевнитися у відсутності різниці між групами. Для цього використовуються параметричні або непараметричні методи перевірки статистичних гіпотез. Потім виконується формувальний вплив, наприкінці якого дослідник прагне довести наявність розбіжностей між контрольною та експериментальною групами, а також між показниками експериментальної групи на початку й наприкінці цього формування. Для цього на завершенні експерименту здійснюється контрольний зріз. Показники двох різних груп після експерименту і результати двох зрізів в експериментальній групі порівнюються за допомогою методів перевірки статистичних гіпотез.

У виняткових випадках здійснюється послідовний експеримент, у якому беруть участь дві експериментальні групи. Це припустимо за невеликої кількості студентів, що навчаються за відповідним фахом. Порівняння результатів вхідного зрізу здійснюється так само, як і при паралельному досліді. Наприкінці формувального експерименту в обох групах виконується контрольний зріз, результати якого порівнюються з даними вхідного зрізу. Методи, що використовуються для цього порівняння, ті ж – параметричні або непараметричні методи перевірки статистичних гіпотез.

Третій етап – заключний, спрямований на формування або розвиток об'єкта дослідження, і тому ми називаємо його *формувально-розвивальний*. Завдання заключного етапу: 1) проведення вхідного зрізу; 2) реалізація формувального експерименту; 3) проведення контрольного зрізу; 4) узагальнення і аналіз одержаних даних. Методи цього етапу: 1) діагностичні методи; 2) методи формувального впливу; 3) методи перевірки статистичних гіпотез.

Проведений аналіз та наведена характеристика етапів педагогічного експерименту, спрямованого на формування об'єкту дослідження, дала можливість побудувати схему його проведення (рис. 1). Як бачимо з цього рисунку, після кожного етапу експерименту дослідник логічно повертається до об'єкту дослідження – якості, яка формується в процесі підготовки фахівця.

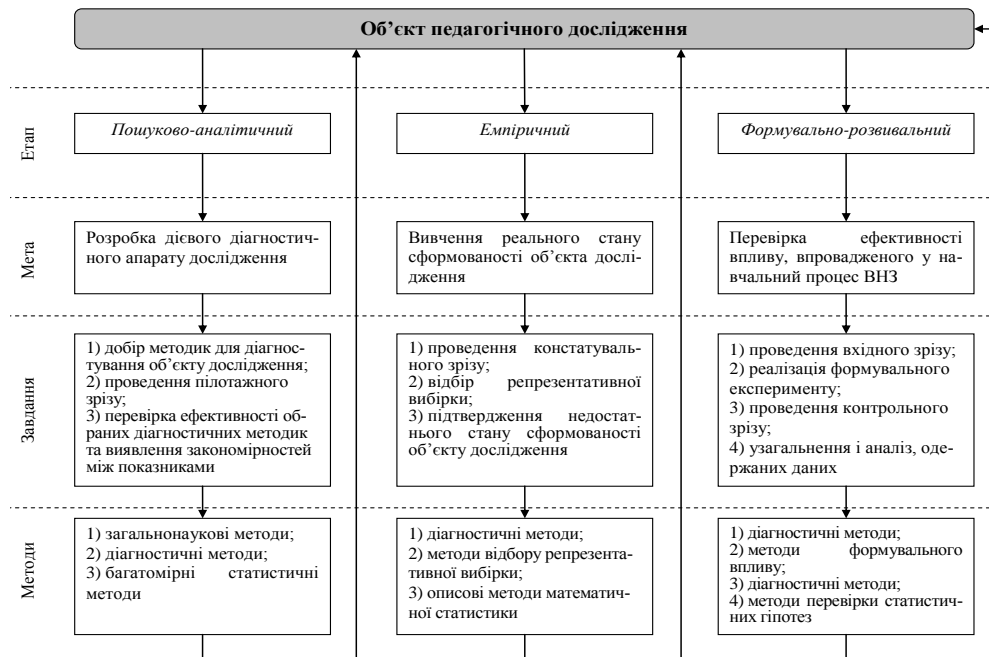


Рис. 1. Схема проведення педагогічного експерименту в умовах ВНЗ

Отже, у статті наведена загальна характеристика проведення педагогічного експерименту, згідно з якою він здійснюється в три етапи: пошуково-аналітичний, емпіричний та формувально-розвивальний. Усі етапи педагогічного експерименту спрямовані на вивчення об'єкту педагогічного дослідження. Надана загальна характеристика цих етапів дала змогу виділити мету, завдання і методи цих етапів. Також у процесі аналізу педагогічного експерименту була побудована схема проведення педагогічного експерименту. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці загальних положень прогностичного педагогічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – [2-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [пер. с нем.] / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Курило В. С. Моделирование системы критеріів оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
5. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
6. Лаврентьева Г. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту / Г. П. Лаврентьева, М. П. Шишкіна. – К. : ІТЗН, 2007. – 72 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособ. для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исследований / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
8. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов / А. А. Низков // Проблемы высшей школы. – 1980. – Вып.40. – С. 36–41.

9. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
11. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов ; [отв. ред. С. Б. Крымский]. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.
12. Співаковський О. В. Педагогічний експеримент для перевірки ефективності методичної системи організації алгоритмічного тестування в процесі підготовки майбутніх вчителів математики / О. В. Співаковський, Н. В. Осипова, М. В. Сніжко // Інформаційні технології в освіті. — 2010. — Вип. 8. — С. 23–30.
13. Український педагогічний словник / [сост. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

REFERENCES

1. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennja : metodologichni poradi molodim naukovcjam / S. U. Goncharenko. – Vinnicja : DOV Vinnicja, 2008. – 278 p.
2. Zagvjazinskij V. I. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. I. Zagvjazinskij, R.A. Atahanov. – [2-e izd., ster.]. – М. : Akademija, 2005. – 208 p.
3. Ingenkamp K. Pedagogicheskaja diagnostika : [per. s nem.] / K. Ingenkamp. – М. : Pedagogika, 1991. – 240 p.
4. Kurilo V. S. Modeljuvannja sistemi kriteriyiv ocinki rozvitku osviti v regioni / V. S. Kurilo // Pedagogika i psihologija. – 1999. – № 2. – P. 35–39.
5. Kyverjalg A. A. Metody issledovanija v professional'noj pedagogike / A. A. Kyverjalg. – Tallin : Valgus, 1980. – 334 p.
6. Lavrent'eva G. P. Metodichni rekomendaciyi z organizaciyi ta provedennja naukovopedagogichnogo eksperimentu / G. P. Lavrent'eva, M. P. Shishkina. – К. : ІТЗН, 2007. – 72 p.
7. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmerenij v pedagogike : nauch.-metod. posob. dlja pedagogov-issledovatelej, matematikov, aspirantov i nauch. rabotnikov, zanimajushhijhsja voprosami metodiki ped. issledovanij / V. I. Miheev. – М. : Vysshaja shkola, 1987. – 200 p.
8. Nizkov A. A. O kriterijah ocenki znaniy, umenij i navykov studentov / A. A. Nizkov // Problemy vysshej shkoly. – 1980. – Vyp.40. – P. 36–41.
9. Novikov D. A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanijah (tipovye sluchai) / D. A. Novikov. – М. : MZ-Press, 2004. – 67 p.
10. Podlasyj I. P. Pedagogika. Novyj kurs : uchebnyj dlja stud. ped. vuzov : v 2 kn. / I. P. Podlasyj. – М. : VLADOS, 1999. – Кн. 1: Obshhie osnovy. Process obuchenija. – 576 p.
11. Slovar'-spravochnik po psihologicheskoi diagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov ; [otv. red. S. B. Krymskij]. – К. : Naukova dumka, 1989. – 200 p.
12. Spivakovs'kij O. V. Pedagogichnij eksperiment dlja perevirki effektivnosti metodichnoyi sistemi organizaciyi algoritmichnogo testuvannja v procesi pidgotovki majbutnih vchiteliv matematiki / O. V. Spivakovs'kij, N. V. Osipova, M. V. Snizhko // Informacijni tehnologiyi v osviti. — 2010. — Vip. 8. — P. 23–30.
13. Ukrayins'kij pedagogichnij slovník / [sost. S. U. Goncharenko]. – К. : Libid', 1997. – 376 p.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Щепова Д.Р., к.пед.н., ст. викл.

*Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет, вул. Ворошилова, 25, м.
Дніпропетровськ, Україна*

di-art-dnepr@i.ua

Здійснено опис і узагальнення поняття навчально-професійної мотивації. Розглянуто основні шляхи формування навчально-професійної мотивації при підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі у ВНЗ. Окреслені підходи до формування навчально-професійної мотивації. Розглянута модель інноваційного навчання, зорієнтована на динамічні зміни особистості, як основа для формування навчально-професійної мотивації. Розкрита провідна роль позааудиторної роботи кафедр соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців аграрної галузі. Розглянуті основні методи, форми та завдання позааудиторної діяльності студентів аграрного ВНЗ. Окреслені аспекти, що забезпечують вдосконалення загальної професійної підготовки. Автор виокремлює одним з головних завдань позааудиторної діяльності студентів формування професійних якостей та цінностей майбутніх аграріїв.

Ключові слова: мотивація, професійний, аграрний, інноваційний, позааудиторна робота.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-АГРАРИЕВ

Щепова Д.Р.

*Днепропетровский государственный аграрно-экономический университет, ул. Ворошилова,
25, г. Днепропетровск, Украина*

di-art-dnepr@i.ua

Осуществлено описание и обобщение понятия учебно-профессиональной мотивации. Рассмотрены основные пути формирования учебно-профессиональной мотивации при подготовке специалистов аграрного сектора в вузе. Обозначены подходы к формированию учебно-профессиональной мотивации. Рассмотрена модель инновационного обучения, ориентированная на динамические изменения личности, как основа для формирования учебно-профессиональной мотивации. Раскрыта роль внеаудиторной работы кафедр социально-гуманитарных дисциплин при формировании учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов аграрной сферы. Рассмотрены основные методы, формы и задачи внеаудиторной деятельности студентов аграрного вуза. Обозначены аспекты, которые обеспечивают усовершенствование общей профессиональной подготовки. Одним из главных заданий внеаудиторной деятельности студентов является формирование профессиональных качеств и ценностей будущих аграриев.

Ключевые слова: мотивация, профессиональный, аграрный, инновационный, внеаудиторная работа.

FORMING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF AGRARIAN STUDENTS

Shchepova D.R.

*Dnepropetrovsk state agrarian and economic university, Voroshilova str., 25, Dnepropetrovsk,
Ukraine*

di-art-dnepr@i.ua

The main conception of educational and professional motivation have been described and generalized. Examined the main ways of forming educational and professional motivation during training specialist of agrarian sphere in institute of higher education. The author decrypted the main approaches to the forming of educational and professional motivation. Among them we picked out: system of education, educational establishment, properties of educational presses, subjective particular qualities of students, respectful attitude of teachers toward students, treatment to the work, specificity of educational subject. Examined the model of innovation education which oriented on dynamic changes and development of personality, like a base of forming educational and professional motivation. First of all it is education, which based on original methodic of

development of thinking, creative personality, social and adaptation capability. The author says about creation the model of innovation training in course of humanization of higher education. Revealed the main role of extracurricular work of social and humanitarian chairs in forming educational and professional motivation during the training of future specialists in agrarian sphere. Extracurricular work conducted to development of integral personality formation, which include firmly aspiration for work in agroindustrial complex. The author deals with the main methods, forms and assignments of extracurricular work of students. The author viewed the main perspectives, which ensuring perfection of general professional training. The author singles out one of the main point of extracurricular work of students as forming of future agrarians professional qualities and values.

Key words: motivation, professional, agrarian, innovation, extracurricular work.

Студентський вік переважно припадає на період юності, коли перед людиною постає проблема вибору життєвих цінностей. Юність намагається сформувати внутрішню позицію щодо себе, інших людей, моральних цінностей, обраної професії. Навчально-професійна діяльність, щоб стати ефективною, повинна включитися в цей процес самовизначення, набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних професійних можливостей.

Окремі аспекти формування професіоналізму розглядаються у працях вчених-педагогів Т. Бутенко, В. Кан-Каліка, Я. Коломинського, Н. Лисенко, С. Мельничука, А. Мудрика, Г. Нагорної, Д. Петрової В. Писаренко, І. Прокопенка, І. Синиці, Г. Тарасинко, Г. Шевченко, Т. Яковлевої. Але вивчення процесу формування навчально-професійної мотивації студентів-аграріїв не було предметом спеціального дослідження.

Підготовка студента до професійної діяльності – процес особистісно-орієнтований, спрямований на мотиваційну сферу молодого людини: на її потреби, інтереси. Проте, ми вважаємо, що мотиваційну сферу студента необхідно формувати згідно з вимогами до професії майбутнього аграрника. Отже, метою нашої статті є розгляд основних напрямів формування навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців аграрної галузі в процесі навчання у ВНЗ.

Перш за все розглянемо, що таке навчально-професійна мотивація. Вона характеризується засвоєнням наукового знання у формі теоретичних понять і вмінь застосовувати їх при розв'язанні професійних завдань, тобто пов'язана із власне професійною підготовкою студента. Специфічні риси навчально-професійної діяльності обумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації.

У навчально-професійній діяльності можна виокремити два види цілей: ціль як наповнення мотиву (отримати оцінку, знання, досвід, уникнути покарання) і цілі, які задаються іншими людьми і суспільством загалом, до яких належать і власне цілі вищої професійної освіти. Перші витікають із наявного мотиву, другі потребують знаходження адекватного мотиву для створення поштовху до дії [1, с.260].

Навчально-професійна мотивація визначається рядом факторів, специфічних для тієї діяльності, у рамках якої вона існує: самою системою освіти, освітньою установою; особливостями організації навчального процесу; суб'єктивними особливостями самих студентів; особливостями педагогів і їхніх стосунків зі студентами, ставлення до справи, і, нарешті, специфікою самого навчального предмета. Так, позитивне ставлення до предмета, навіть не пов'язане з усвідомленням його професійної чи особистісної значущості, через посилення зовнішньої навчальної мотивації (імпонує особистість викладача, сильні комунікативні чи соціальні мотиви, престижність), сприяє результативності навчання. А вже закріплений у результаті позитивно оцінюваної діяльності успіх сприяє формуванню інтересу, який може посилити внутрішню мотивацію. Цій же меті послуговує і розкриття в навчальному діалозі професійної значущості предмета, його ролі в процесі особистісного та професійного зростання.

Можна виділити три підходи до формування навчально-професійної мотивації: індивідуальний, який здійснюється через вивчення провідних мотивів окремих студентів;

типологічний – реалізується через вивчення та використання характерних для факультету, курсу, академічної групи мотивів; топологічний – реалізується через такий тип навчання, який сприяє розвитку соціально-ціннісних та професійних мотивів. Розглядаючи останній підхід, треба наголосити на необхідності активного використання інноваційного навчання. Йдеться про навчання, яке ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [3, с.203]. На наш погляд, для оптимізації формування навчально-професійної мотивації необхідно створити модель інноваційного навчання в руслі гуманізації вищої освіти.

Інноваційне навчання розглядаємо як таке, що зорієнтоване на динамічні зміни особистості. Інноваційні методи навчання студентів вищого аграрного навчального закладу повинні стати основою для формування навчально-професійної мотивації. Запровадження інноваційних методів навчання різноманітним дисциплінам розглядаємо як основу підготовки висококваліфікованого фахівця аграрної галузі, здатного по-новому вирішувати проблеми агропромислового комплексу, особливо це стосується студентів, вихідців із сільської місцевості. Теоретичний аналіз літератури показав, що поряд з традиційними і нетрадиційними методами, дидактичними задачами, усталеними та інноваційними формами організації навчальної роботи необхідно використовувати професійно-орієнтовані форми реалізації поставлених на занятті навчально-виховних цілей [2].

Основними класичними визначаються такі форми навчання: індивідуальна, групова, фронтальна. Поряд з ними використовують також і інноваційні, до яких можна віднести індивідуально-групові, колективні, тьюторські. В умовах традиційного навчання найбільш популярними є індивідуальні та групові форми навчання. На особливу увагу з нашого боку заслуговують такі інноваційні форми навчання, як ділові ігри (сюжетні, рольові, ігри за правилами), психологічні тренінги, методи кейс-стаді та аналізу проблемних ситуацій.

На відміну від традиційних форм проведення занять, дедалі більшого поширення набуває інноваційний підхід до навчального процесу, в основі якого — активна пізнавальна діяльність студентів та інтерактивний підхід. Цей підхід до вибору форм та методів навчання як дуже важливого способу управління діяльністю студентів, а отже, і їхнім індивідуальним психічним розвитком, вимагає від педагогів визначення тих конкретних видів діяльності, які в оптимальній мірі сприяли б досягненню мети при підготовці фахівців. Застосування інноваційних методів навчання сприяє формуванню власної позиції у студента, розвитку критичного мислення, вміння працювати самостійно. Увесь процес навчальної діяльності проходить на позитивному емоційному фоні, що забезпечує підвищення ефективності співробітництва викладача та студентів. При цьому викладач, проводячи заняття, стає не стільки джерелом інформації, скільки організатором усієї роботи, який спрямовує її в потрібне русло, створює сприятливий психологічний клімат у групі, коригує помилки. Роль викладача особливо зростає, коли студенти працюють в умовах ігрових моделей навчання. Це допомагає студентам творчо підходити до процесу навчання взагалі, сприяє розвитку вміння порівнювати альтернативні рішення, бачити неординарні способи розв'язання проблем [4, с. 75].

Формування навчально-професійної мотивації дозволить майбутнім фахівцям аграрної галузі на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень – тобто сформувати особистісні характеристики майбутнього професіонала.

На самому початку навчання важливо допомогти студентам якнайраніше адаптуватися до нових умов навчання у ВНЗ, розумно розподіляти сили і час, набути навичок роботи з інформацією. Мотиваційна сфера особистості є одним із найважливіших факторів, котрий визначає як внутрішній стан, так і зовнішню поведінку людини. У студентському віці відбувається перебудова мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, і інтенсивне формування спеціальних здібностей з іншого.

Значну роль у формуванні мотивації до професії аграрника, на нашу думку, відіграє позааудиторна робота кафедр, особливо тих, що викладають соціально-гуманітарні дисципліни. Оскільки позааудиторна робота не включена до навчальних планів і не є обов'язковою, вважаємо доцільним, щоб на початковому етапі вона проходила під наглядом викладачів і мала дещо розважальний характер: вікторини, конкурси, тренінгові справи. У невимушеній обстановці викладачі матимуть змогу краще познайомитися зі студентами, дізнатися про їхні професійні інтереси, оцінити потенціал, виявити здібності тощо.

Важливим чинником формування навчально-професійної мотивації необхідно розглядати соціально-культурну діяльність, яка безпосередньо організовується у ВНЗ. Кафедри університету мають великі можливості щодо організації різних форм проведення позааудиторної роботи. Вони організовують лекції, науково-практичні конференції і творчі зустрічі з провідними діячами науки, культури і мистецтва, проводять зустрічі з випускниками аграрних ВНЗ, організовують і проводять свята в агропромислових комплексах, екскурсії, пізнавальні тури, у процесі яких студенти не тільки підвищують свій освітній потенціал, але і досягають певного професійно-культурного рівня. Цей вид діяльності, на нашу думку, є одним з напрямів у розвитку особистості студента, формуванні його професійної мотивації.

Зазначимо, що соціально-культурні потреби, духовний світ студента, його цінності, інтереси, мотиви – це підґрунтя, яке визначає осмислення дійсності, професійну спрямованість. І позааудиторна робота кафедр відіграє у цьому процесі визначну роль. Вона стимулює формування особистості майбутнього аграрника у контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів [5, с.191].

Позааудиторна робота кафедр дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення. Вона містить аспекти, які забезпечують вдосконалення загальної професійної підготовки студентів, серед яких ми виділяємо такі:

- широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців аграрної галузі;
- моделювання і розв'язання професійних ситуацій;
- створення необхідних умов для вільного професійного розвитку особистості студента, його мислення і культури, шляхом залучення до різноманітних видів творчої професійної діяльності;
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу;
- формування «Я» – концепції особистості на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;
- формування ціннісної складової особистості майбутнього професіонала агропромислового сектору;
- зв'язок з життям суспільства, майбутньою професійною діяльністю студентів;
- професійне і навіть громадянське самовизначення, що характеризує студента як суб'єкта власного життя і власного професійного зростання, яка самореалізує свої сили і здібності;
- розгляд питань щодо професійного самовизначення, формування громадської спрямованості, професійної усталеності;
- формування готовності своєю професійною діяльністю приносити користь людству, позитивне ставлення до себе, інших, світу;
- формування таких якостей, як професійна гідність, вірність обов'язкам, діловитість, уміння вести дискусію, відповідальність.

Основними методами і формами реалізації позааудиторної роботи кафедр у вищих навчальних закладах, на яких ми сконцентрували свою увагу, є: диспути, вечори, конференції, бесіди «За круглим столом», дискусійні клуби, заходи виховного впливу в студентських гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю), свята, зустрічі поколінь, відзначення ювілею відомим аграрникам, відзначення українських народних свят, обрядів, ознайомлення з традиціями і побутом народів України, колективний перегляд кінофільмів та вистав з їх подальшим обговоренням, екскурсії історичними місцями рідного краю, до музеїв, картинних галерей, на виставки, до театрів. Шлях до професіоналізму – це не лише відвідування занять та вивчення теоретичного матеріалу, а і максимальне використання особистого часу для самостійного досягнення результату при вивченні та оволодінні обраною професією. Тому ми вважаємо необхідним активне залучення студентів до професійної діяльності ще в рамках навчального процесу та розвитку в них професійної мотивації.

Ми пропонуємо зробити одним з головних завдань позааудиторної діяльності студентів формування у них професійних якостей та цінностей, що включають основні функціональні компоненти їхньої майбутньої професійної діяльності. Така позааудиторна практика буде доповнювати традиційні види роботи, а формування творчого ставлення до професії та професійних умінь буде базуватися на вже наявних у студентів пізнавальних навичках, таких, як робота з літературою, вміння спланувати свою дослідницьку діяльність, аналізувати отримані результати тощо.

Отже, залучення студентів до подібних видів позааудиторної діяльності сприятиме розвитку інтегрального особистісного новоутворення, що включає стійке прагнення до праці в агропромисловому комплексі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних (вольових, емоційних) якостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування людини у цій галузі.

У період навчання у вищій школі існує загальна спрямованість студентів на власне майбутнє, і все нинішнє виступає для них у фокусі цієї нової спрямованості їх особистості. Тому ефективність навчання у ВНЗ загалом залежить від того, наскільки високою є мотивація оволодіння майбутньою професією у студентів.

Роблячи висновок, можемо зазначити, що формування навчально-професійної мотивації у майбутніх фахівців аграрної галузі має велике значення при підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних по-новому вирішувати професійні проблеми та поставлені завдання. Основним напрямом формування навчально-професійної мотивації у студентів вважаємо використання в навчальному процесі інноваційних методів викладання, які здатні підготувати майбутніх фахівців аграрної галузі до сучасних умов ринкової економіки, сформувати професійно-ціннісну спрямованість, що загалом відповідає завданням гуманітаризації освітнього процесу в аграрному навчальному закладі освіти. Також, важливим напрямом формування навчально-професійної мотивації є залучення студентів до різнопланових видів позааудиторної діяльності, що сприяє розвитку інтегрального особистісного новоутворення, яке включає стійке прагнення до праці в агропромисловому комплексі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних (вольових, емоційних) якостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування людини в цій галузі.

Щодо перспектив подальших досліджень, то, на нашу думку, наукових розробок потребують такі питання, як: дидактичне забезпечення формування навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців аграрної галузі; адаптація інноваційних методів, засобів і прийомів розвитку ціннісно-мотиваційної сфери особистості зазначених фахівців при викладанні предметів професійно-орієнтованого циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Автономна республіка Крим : [монографія] / О.В. Глузман (ред. кол.) ; АПН України ; Асоціація ректорів пед. ун-тів ; Ін-т вищої освіти. – К. : Знання України, 2009. – 295 с. – Бібліогр. : С. 245–272.
2. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів [Електронний ресурс] / Л. А. Дудко // Мультиверсум : філософський альманах. – К. : Центр духовної культури. – 2004. – № 39. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_39/Dudko_1.htm.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер – М. : Академический проект, 2004. – 243с.
4. Зінченко В. О. Створення комплексу педагогічних умов для підвищення ефективності формування професійної спрямованості / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2007. – № 12. – Ч. 2. – С. 70-79.
5. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. – Киев-Сан-Франциско, 2003. – 492 с.

REFERENCES

1. Vischa pedagogichna osvita i nauka ukrayini: istoriya, sгодennya ta perspektivi rozvitku. Avtonomna respublka Krim: [monografIya] / O.V. Gluzman (red. kol.); APN Ukayini ; asotsiatsiya rektoriv ped. un-tiv; in-t vischoyi osviti. – K.: Znannya Ukayini, 2009. – 295 s. – Bibliogr.: P. 245–272.
2. Dudko L. A. Rol innovatsiynih pedagogichnih tehnologiy u stanovlenni konkurentospromozhnih spetsialistiv [Elektronniy resurs] / L. A. Dudko // Multiversum: filosofskiy almanah. – K.: Tsentru duhovnoyi kulturi. – 2004. – № 39. – Rezhim dostupu: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_39/Dudko_1.htm.
3. Zeer E.F. Psihologiya professiy / E. F. Zeer – M.: Akademicheskiiy proekt, 2004. – 243 p.
4. Zinchenko V. O. Stvorenniya kompleksu pedagogichnih umov dlya pidvischennya effektivnosti formuvannya profesiynoyi spryamovanosti / V. O. Zinchenko // Visn. lугan. nats. ped. un-tu Im. Tarasa Shevchenka. – 2007. – № 12. – Ch. 2. – P. 70-79.
5. Moskvichev S. G. Motivatsiya, deyatelnost i upravlenie / S. G. Moskvichev. – Kiev-San-Frantsisko, 2003. – 492 p.

УДК 378 (477)

СУТНІСТЬ ВИЩОЇ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ: ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ

Юхно О.І., аспірант

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, Україна

oks.yukhno@yandex.ru

У статті розглянуто генезу поняття вища політехнічна освіта, проаналізовано його зміст. Визначено основні складники професійної освіти. Подано тлумачення понять: технічна освіта, політехнічна освіта, політехнічний інститут. Висвітлено ідею політехнізму в історичній ретроспективі. З'ясовано історичні витоки використання поняття «політехнічний» у назві вищих навчальних закладів та охарактеризовано переваги політехнічної освіти. Розкрито історичні передумови формування вчення політехнізму. Виявлено принципи освітньої системи політехнічної школи у Франції - першого навчального закладу,

що забезпечував підготовку інженерів з практичними навичками та обізнаністю у фундаментальних науках. Показано втілення в життя нової моделі вищої технічної освіти в Україні, а саме, утворення Київського політехнічного інституту – ВНЗ нового типу, де студенти отримували не навички за вузькою спеціалізацією, а глибоку природничо-наукову базову підготовку з математики, фізики, хімії та інших дисциплін, які поєднувалися із загальноінженерними курсами і професійно-практичною роботою на виробництві, будівництві та у наукових лабораторіях. Викладено характерні особливості вищої політехнічної освіти, зокрема: 1) об'єднання в межах одного вишу декількох напрямів (спеціальностей); 2) забезпечення широкого кругозору майбутніх спеціалістів, високого рівня їх професіоналізму та загальної культури, розвитку здатності швидко орієнтуватися в новітній техніці і технологіях виробництва; 3) поєднання фундаментальної природничої підготовки з математики, фізики, хімії та загальноінженерної освіти; 4) засвоєння теоретичних знань разом з досвідом практичної роботи на виробництві і в наукових установах. Виокремлено класичні принципи політехнічних вишів, які є базовими для сучасних технічних університетів.

Ключові слова: освіта, професійно-технічна освіта, технічна освіта, вища технічна освіта, політехнічна освіта, політехнічний інститут, вища політехнічна освіта.

СУЩНОСТЬ ВЫСШЕГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ

Юхно О.И.

Сумской государственной педагогической университет имени А.С. Макаренка, ул. Роменская, 87, г. Сумы, Украина

oks.yukhno@yandex.ru

В статье рассмотрен генезис понятия высшее политехническое образование, проанализировано его содержание. Определены основные составляющие профессионального образования. Представлено толкование понятий: техническое образование, политехническое образование, политехнический институт. Освещено идею политехнизма в исторической ретроспективе. Выяснены исторические истоки использования понятия «политехнический» в названии высших учебных заведений и охарактеризованы преимущества политехнического образования. Раскрыты исторические предпосылки формирования учения политехнизма. Выявлены принципы образовательной системы политехнической школы во Франции, первого учебного заведения, которое обеспечивало подготовку инженеров с практическими навыками и познаниями в фундаментальных науках. Показано воплощение в жизнь новой модели высшего технического образования в Украине, а именно, образования Киевского политехнического института - вуза нового типа, где студенты получали не навыки по узкой специализации, а глубокую естественнонаучную базовую подготовку по математике, физике, химии и другим дисциплинам, которые сочетались с общеинженерными курсами и профессионально-практической работой на производстве, строительстве и в научных лабораториях. Изложены характерные особенности высшего политехнического образования, в частности: 1) объединение в пределах одного вуза нескольких направлений (специальностей); 2) обеспечение широкого кругозора будущих специалистов, высокого уровня их профессионализма и общей культуры, развития способности быстро ориентироваться в новой технике и технологиях производства; 3) сочетание фундаментальной естественной подготовки по математике, физике, химии и общеинженерного образования; 4) усвоение теоретических знаний вместе с опытом практической работы на производстве и в научных учреждениях. Выделены классические принципы политехнических вузов, которые являются базовыми для современных технических университетов.

Ключевые слова: образование, профессионально-техническое образование, техническое образование, высшее техническое образование, политехническое образование, политехнический институт, высшее политехническое образование.

ESSENCE OF THE HIGHER POLYTECHNIC EDUCATION: CONCEPT GENESIS

Yuchno O.

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine

oks.yukhno@yandex.ru

In article concept genesis the higher polytechnic education is considered, its contents is analysed. The main components of professional education are defined. Interpretation of concepts is presented: technical education, polytechnic education, polytechnical institute. It is shined idea of a politekhizm in a historical retrospective. It is found out historical sources of use of the concept "polytechnical" of the name of higher educational institutions and advantages of polytechnic education are characterized. It is opened historical prerequisites of formation of the doctrine of a politekhizm. The principles of educational system of polytechnical school in

France, the first educational institution which provided training of engineers with practical skills and knowledge of fundamental sciences are revealed. The embodiment in life of new model of the higher technical education in Ukraine, namely formations of the Kiev polytechnical institute - higher education institution of new type where students received not skills on narrow specialization, and deep natural-science basic preparation on mathematics, physics, chemistry and other disciplines which were combined with all-engineering rates and professional and practical work at production, construction and in scientific laboratories is shown. Characteristics of the higher polytechnic education, in particular are stated: 1) association within one higher education institution of several directions (specialties); 2) providing a broad outlook of future experts, high level of their professionalism and the general culture, ability development quickly to be guided in new equipment and production technologies; 3) combination of fundamental natural preparation on mathematics, physics, chemistry and all-engineering educations; 4) assimilation of theoretical knowledge together with experience of practical work on production and in scientific institutions. The classical principles of polytechnical higher education institutions which are basic for modern technical universities are allocated.

Key words: education, vocational training, technical education, the higher technical education, polytechnic education, polytechnical institute, the higher polytechnic education.

Постановка проблеми. Підготовка кваліфікованих спеціалістів набуває сьогодні вирішального значення для входження України у світовий економічний простір. Починаючи з 90-х років ХХ століття, в умовах переходу до інтенсивних методів господарювання, постало питання про відповідне кадрове забезпечення господарства. Це відображено в законі України «Про вищу освіту» (2002 р.), у якому наголошується, що вища освіта має будуватися «...з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури...» [5].

У цих умовах зростає роль вищої технічної освіти як фактора соціально-економічного і науково-технічного розвитку суспільства. Приєднання до Болонського процесу вимагає реформування системи вищої освіти, а тому зростає роль збереження кращих здобутків вітчизняної вищої технічної школи. Сучасний стан розвитку технічної освіти в Україні вимагає врахування історико-педагогічного досвіду діяльності таких важливих осередків освіти, науки і техніки, як політехнічні інститути, які тривалий період задовольняли потреби країни у кваліфікованих фахівцях різноманітних галузей народного господарства. Давні історичні традиції та позитивний досвід підготовки інженерів у політехнічних вишах актуалізують дослідження феномену вищої політехнічної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея політехнічної освіти ґрунтовно представлена у вітчизняній історіографії. Передовсім відзначимо роботи, які розвивають специфіку реалізації ідеї політехнізму засобом організації суспільно корисної, продуктивної праці учнів (С. Батишев, В. Білавич, В. Брагінський, В. Коротов, О. Шапталов, С. Ширшов, Є. Ястребов); наукові дослідження, у яких висвітлено особливості забезпечення політехнічної спрямованості навчальних дисциплін природничо-математичного й гуманітарного циклів (В. Зубов, В. Ледньов, Д. Епштейн, Є. Пустовий, Б. Райський, М. Скаткін, П. Ставський, В. Струманський); фундаментальні студіювання дидактичних засад організації трудового політехнічного навчання (П. Атутов, В. Поляков, Д. Тхоржевський); науково-дослідницькі роботи, у яких визначено шляхи залучення учнів до технічної творчості та дослідницької діяльності (Ф. Даниловський, О. Сайко). Підкреслимо також, що сучасний історико-педагогічний погляд на проблему політехнічної освіти здійснений у наукових розвідках таких учених, як Ю. Аверичев, А. Вихрущ, Й. Гушулей, О. Калігаєва, Н. Калініченко, О. Кітова, В. Курило, В. Мадзігон, Г. Назаров, В. Сидоренко, В. Стешенко, Н. Терентьева, Г. Терешук, В. Шепотько.

Мета статті – охарактеризувати сутність «вищої політехнічної освіти» та дослідити генезу поняття. Відповідно до мети дослідження, визначено такі **завдання**:

- виявити сутність вищої політехнічної освіти;
- з'ясувати історичні витоки використання поняття «політехнічний» у назві вищих навчальних закладів та охарактеризувати переваги вищої політехнічної освіти;

– визначити класичні принципи політехнічних вишів, які є базовими для сучасних технічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна модель освіти диктує нові вимоги до методологічної, світоглядної, системної підготовки фахівців. Це пов'язано з динамікою розвитку нашого суспільства, зміною технологій, інформації, знань, обставин життя. У великому тлумачному словнику сучасної української мови «освіта» розглядається як процес і результат засвоєння знань, вироблення навичок та вмінь, що забезпечує певний рівень потреб і здібностей людини і її підготовку до того або іншого виду діяльності.

Розрізняють загальну й спеціальну освіту. За рівнем і обсягом змісту як загальна, так і спеціальна освіта може бути початковою, середньою або вищою.

Загальна освіта забезпечує кожній людині такі знання, уміння і навички, які необхідні їй для всебічного розвитку і є базовими для отримання надалі спеціальної освіти, що має своєю метою підготовку до професійної діяльності.

Професійна освіта – підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури. Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності.

Система професійної освіти в Україні включає професійно-технічну та вищу технічну освіту. Згідно зі словником педагогічних термінів, професійно-технічна освіта – це система підготовки кваліфікованих робочих кадрів для галузей народного господарства в професійно-технічних закладах освіти, тобто здобуття громадянами професій відповідно до їх здібностей, інтересів [6]. Закон України. “Про освіту”, від 23 травня 1991 р. забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, а також допрофесійну підготовку, перепідготовку, підвищення їх кваліфікації [4]. Професійно-технічна освіта громадян здійснюється у професійно-технічних училищах відповідного профілю на базі повної загальної середньої освіти або базової загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту.

Поняття «технічна освіта» почало використовуватися у середині XIX ст. Технічна освіта розглядалась як підготовка людей до оптимального функціонування в умовах розвитку промисловості. Утім, на рівні підготовки робітників не передбачалося формування активної позиції суб'єкта. Технічна освіта була одним із видів спеціальної освіти. Вона спрямовувалася на засвоєння науково-теоретичних і практичних знань та умінь у різних галузях виробництва для підготовки на рівні початкових та середніх навчальних закладів – спеціалістів низької та середньої ланки, а на рівні вищих навчальних закладів – керівників технічних робіт та адміністративних спеціалістів [7; с. 9].

У сучасному розумінні технічна освіта – складова частина комплексу спеціальної освіти в єдиній системі освіти України, яка забезпечує підготовку для промислово-технічних галузей народного господарства фахівців трьох основних категорій – інженерів, техніків і кваліфікованих робітників. Під терміном «технічна освіта» розуміється також сукупність науково-теоретичних і практичних знань і навичок. Вища технічна освіта є продуктом суспільної практики, спеціально організованою системою діяльності, мета якої полягає в тому, щоб забезпечити успішне вирішення комплексу соціально важливих завдань підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних жити і працювати в суспільстві, продукувати матеріальні та духовні цінності, реалізовувати власний психологічний та духовний потенціал, активно взаємодіяти в різних умовах повсякденного життя й професійної діяльності. Вища технічна освіта, як різновид суспільної практики, організує

свою діяльність у той спосіб, який відповідає визначеним вимогам, інтересам, потребам і який спрямовується на їх реалізацію в конкретних умовах [1; с. 37].

Згідно з великою радянською енциклопедією існує допоміжна, загальна і спеціальна технічна освіта. Допоміжна технічна освіта має на меті дати студентам вишів і учням середніх спеціальних навчальних закладів технічні знання і навички, необхідні для вивчення та використання машин, механізмів, апаратів, автоматизованих засобів управління, які застосовуються в багатьох сферах науки, освіти, культури. До *допоміжної технічної освіти* належать технічні та технологічні дисципліни, які вивчаються на геологічних, хімічних, фізичних, біологічних та інших факультетах університетів, на агрономічних і зооветеринарних факультетах сільсько-господарських вузів, у медичних, педагогічних та інших інститутах і середніх спеціальних навчальних закладах.

Загальну технічну освіту дає середня загальноосвітня школа, яка формує базові технічні знання, уміння та навички в ході трудового, політехнічного навчання. Політехнічне навчання – навчально-виховний процес, в ході якого здійснюється політехнічна освіта. Політехнічна освіта (від гр. poly – багато і techne – мистецтво, майстерність, вправність) – один із видів освіти, завданнями якого є ознайомлення з різноманітними галузями виробництва, пізнання сутності багатьох технологічних процесів, оволодіння певними вміннями та навичками обслуговування найпростіших технологічних процесів [6].

Система *спеціальної технічної освіти* включає такі галузі: геологічну, гірничу, енергетичну, металургійну, машинобудівну, приладобудівну, радіоелектронну, лісоінженерну, хіміко-технологічну, технологічну (у сфері виробництва продовольчих продуктів і товарів широкого вжитку, а також побутового обслуговування), будівельну, геодезичну, гідрометеорологічну, транспортну та ін. [2]. В СРСР спеціалістів з вищою технічною освітою готували політехнічні та індустріальні інститути. Згідно зі словником педагогічних термінів, політехнічні та індустріальні інститути – вищі технічні навчальні заклади, які готують інженерів для різних галузей народного господарства – машинобудування, металургійної, енергетичної, хімічної, гірничої, паливної промисловості, будівництва, промисловості будівельних матеріалів тощо. До 1994 року в Україні було 6 політехнічних інститутів (у Києві, Львові, Харкові, Донецьку, Одесі, Вінниці) з 9 філіалами та 4 індустріальних інститутів.

У 20-і – середині 30-х років ХХ ст. проблема технічної освіти отримала новий вектор розвитку у творчості П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського, А. Макаренка. Це виявилось у науковому запереченні вузькоспеціалізованої та прикладної підготовки молоді до виробничої діяльності й обстоюванні засад політехнічної освіти на основі синтезу навчання з працею. Ідея політехнічної освіти вперше була запропонована К. Марксом. Поєднання політехнічної освіти з продуктивною працею в епоху соціалізму вважалося єдиним засобом для формування всебічно розвинених людей.

Звернення до ідеї політехнізму з метою вдосконалення системи освіти спостерігається у середині 50-их років ХХ ст., коли в державі знов виникає гостра потреба у висококваліфікованих кадрах для відбудови промисловості й народного господарства. У 60-і роки ХХ ст. модернізація системи освіти здійснювалася на основі безумовного дотримання принципу політехнізму. У процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу він виявлявся у засвоєнні учнями законів, методів наук; у вивченні окремих (фізичних, хімічних, економічних) аспектів виробництва відповідно до логіки й змісту навчального виробництва й засобів праці; у забезпеченні зв'язку дисциплін природничо-математичного циклу з пізнанням школярами наукових основ сучасного виробництва [7; с. 10].

У 80–90-і роки ХХ ст. теорія політехнічної освіти набула особистісного спрямування. При цьому в працях П. Атутова, Ю. Васильєва, В. Полякова політехнічна освіта розглядалася як фактор інтеграції загальної і професійної освіти, взаємопроникнення науки та виробництва,

забезпечення зв'язку між знаннями та трудовою діяльністю, запобігання вузької профілізації, створення трансдисциплінарного змісту освіти [7; с. 11].

Українська дослідниця Н. Терентьева зазначає, що політехнічна освіта є процесом і результатом засвоєння політехнічних знань, умінь, набуття особистістю політехнічних якостей, оволодіння політехнічними технологіями, діяльністю людини у техніко-технологічній сфері. Політехнічна освіта полягає в розумінні та засвоєнні основних закономірностей будови та функціонування техніко-технологічних систем, організаційно-економічних та соціальних аспектів сучасного виробництва, розвиває свідомий, творчий підхід до власної діяльності в системі «наука – виробництво» [9].

Отже, ідея політехнізму пройшла тривалий шлях розвитку. Історичними передумовами формування вчення політехнізму були: 1) становлення технічної освіти в межах різноманітних навчальних закладах; 2) розвиток промисловості, який вимагав якісно нової підготовки спеціалістів у різних галузях; 3) зміна технологій виробництва й технічного забезпечення, що актуалізувало необхідність підготовки кваліфікованих робітників, які володіють способами перетворювальної діяльності; 4) затребуваність якісної науково-теоретичної підготовки спеціаліста, здатного забезпечувати оптимальну роботу технічного підприємства; 5) посилення кадрової складової промислового потенціалу як свого ресурсного забезпечення, необхідної умови успішної конкурентоспроможної діяльності країни на міжнародному ринку [7; с. 14].

Ідея політехнізму знайшла своє втілення також і у вищій освіті. Використання поняття «політехнічний» у назві вищих навчальних закладів має глибокі історичні витоки. Перші політехнікуми з'являються в Англії у XVII столітті. Вони мали добру матеріальну оснащеність: тут були музеї техніки, бібліотеки з читальними залами, майстерні для вивчення ремесел. Політехнікуми стали центрами нової освіти в Англії, так як вони організовували заняття ремеслами для бажаючих, ввели науково-популярні курси тощо.

У 1794 році була в Парижі заснована славетна “Еколь Політехнік” (Паризька Політехнічна школа), від принципів освіти якої беруть свій початок провідні політехнічні інституції Східної і Центральної Європи – Львівська, Варшавська, Московська, Харківська, Київська, Катеринославська, Санкт-Петербурзька. Випускники школи отримували інженерну освіту і у зв'язку з цим, називалися політехніками. Викладання в школі проводилося зі значним нахилом в математичну, фізичну та хімічну галузії наук. Отже в основі системи навчання в політехнічній школі існувало поєднання фундаментальної природничої підготовки з математики, фізики, хімії та інших дисциплін із загальноінженерною та отримання професійно-практичних навичок на виробництві та в наукових установах [8; с. 205]. Пізніше система освіти “Еколь Політехнік” була репродукована лауреатом Нобелівської премії Петром Леонідовичем Капицею при створенні Московського фізико-технічного інституту. Таку освіту називають фізико-технічною, її визнають за елітарну інженерну. Ця модель стала визначальною для провідних політехнічних шкіл України.

Перший вищий політехнічний навчальний заклад на території України був створений у Києві (рішення про заснування в Києві Політехнічного інституту було прийнято 25 листопада 1896 р.). Ідея з поширення вищої політехнічної освіти почалася з її теоретичного обґрунтування. Була створена спеціальна комісія з питань вищих технічних навчальних закладів, яка зайнялася порівнянням закордонної та російської вищої освіти. На відміну від прибічників «університетського» варіанту технічної освіти, які орієнтувалися на бельгійський приклад, ініціатори відкриття вишу орієнтувалися на німецький досвід. Заклад мав бути політехнічним інститутом за типом і складатися з кількох відділів різних спеціальностей, за прикладом політехнікумів у Цюріху, Мюнхені, Відні, Карлсруе тощо. Основною ідеєю організації нового типу вищого навчального закладу було дотримання принципу політехнічності – тобто домінування практичних занять над лекціями [11; с. 60].

Цей ВНЗ повинен був давати своїм випускникам такий рівень освіти, який раніше можна було отримати тільки в університеті, і готувати інженерів, здатних надалі самостійно удосконалюватися в різних сферах техніки. Політехнічний інститут будувався за принципом технічних університетів, тобто як багатопрофільний вищий навчальний заклад з поглибленим вивченням основних загальнотехнічних дисциплін. Ідея технічного університету була закладена і в його навчальні програми, про що досить образно було сказано в доповідній записці Міністерства фінансів «Про заснування Політехнічного інституту» від 23 листопада 1900 року: «В основу технічної освіти в Політехнічному інституті необхідно покласти ґрунтовне вивчення теоретичних основних предметів: математики, механіки, фізики та хімії. Вони повинні скласти міцний фундамент для вивчення в інституті прикладних наук, причому виклад основних наук має повністю відповідати вимогам для них при вивченні прикладних знань ...

Отже, вчені техніки повинні вивчати математику та інші основні науки настільки широко, щоб бути в змозі застосовувати ці науки в техніці – замість того, щоб надавати це математикам, фізикам і хімікам, необізнаним в істинності ідей про сутність технічних питань». Вихідним положенням нової вищої політехнічної школи стало своєрідне кредо про зміст технічних наук: технічні науки вищі за університетські, охоплюють досліджувану сферу ширше і глибше, а університетські науки – є знаряддям, необхідним для розробки науки прикладної. Основним завданням політехнічного інституту було випускати всебічно розвинених фахівців, що володіють не тільки глибокими знаннями, але і вміють застосовувати ці знання в народному господарстві [11; с. 62].

Особлива увага повинна була приділятися на забезпеченню глибокого вивчення студентами математики, фізики, механіки та хімії, ретельному вивченню технічних наук як наук самостійних. Значна кількість годин відводилася на вправи, лабораторні та графічні роботи, проектування, що було на той час незвичним, передовим рішенням [10].

Фактично була втілена в життя нова система вищої освіти, утворений перший технічний навчальний заклад нового типу, де студенти отримували не навички за вузькою спеціалізацією, а глибоку природничо-наукову базову підготовку з математики, фізики, хімії та інших дисциплін, які поєднувалися із загальноінженерними курсами і професійно-практичною роботою на виробництві, будівництві та в наукових лабораторіях. Принципи діяльності політехнічного інституту виявилися настільки глибоко продуманими та стійкими, що велика кількість подальших змін у системі освіти не викоренили до кінця початкові прогресивні ідеї.

В Україні модель політехнічного інституту була обрана за основу під час створення чи реорганізації найбільших технічних ВНЗ країни. Вибір нового типу навчальних закладів був продиктований тим, що вища політехнічна освіта мала ряд переваг: 1) об'єднання в межах одного вишу декількох напрямів (спеціальностей); 2) забезпечення широкого кругозору майбутніх спеціалістів, високого рівня їх професіоналізму та загальної культури, розвитку здатності швидко орієнтуватися в новітній техніці і технологіях виробництва; 3) поєднання фундаментальної природничої підготовки з математики, фізики, хімії та загальноінженерної освіти; 4) засвоєння теоретичних знань разом з досвідом практичної роботи на виробництві і в наукових установах.

Узагальнення викладеного матеріалу дає підстави для таких **висновків**: 1) з позицій системно-структурного аналізу вища політехнічна освіта є системою ВНЗ з підготовки інженерних кадрів, у яких академічна освіта поєднується з чіткою професійною спрямованістю, засвоєння теоретичних знань відбувається разом з досвідом практичної роботи, фундаментальні дослідження поєднуються з прикладними науками; 2) модель вищої політехнічної школи була запозичена з Німеччини при створенні політехнічних інститутів в Україні, тому що цей тип ВНЗ давав можливість випускникам отримувати університетський рівень освіти і готував інженерів, здатних надалі самостійно удосконалюватися в різних

сферах техніки; 3) не зважаючи на перетворення політехнічних інститутів на технічні університети, їх основною особливістю та головною навчально-науковою перевагою на сьогодні залишається відповідність класичним принципам вищої політехнічної освіти: технічна багатопрофільність, глибока фундаментальна і якісна професійна підготовка на всіх стадіях навчання студентів, орієнтація на потреби економіки регіону та держави загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко. В.Г. Роль вищої технічної освіти у формуванні громадянських цінностей майбутніх фахівців / В.Г. Бутенко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку . – 2010. – № 2. – С. 35-38.
2. Велика радянська енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bse.sci-lib.com>.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 №106012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12_
5. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/2984-14.
6. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv.
7. Семеновська Л. Реалізація ідеї політехнізму як стратегічний напрям модернізації національної системи освіти / Л. Семеновська // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк та ін. – Тернопіль, 2009. – № 3 : Спецвипуск. – С. 6-14.
8. Прохорович В. Французькі викладачі-дослідники – вихідці з Паризької Політехнічної школи / В. Прохорович, В. Герасимчук // Технологічна освіта: досвід, перспективи, проблеми. – 2009. – № 3-4. – С. 202 – 210.
9. Терентьева Н.О. Развитие политехнической освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (XX століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Терентьева Наталья Александрівна. – К., 2007. – 205 с.
10. Фёдоров М.П. Особенности политехнической модели высшего образования [Електронний ресурс] / М.П. Фёдоров // Мир измерений. – 01.03.2009. – Режим доступу до журн. : gia-stk.ru/mi/adetail.php?ID=19371 .
11. Ховрич С.М. Проблеми формування системи з підготовки інженерно-технічних кадрів Наддніпрянської України: дореволюційний період / С.М. Ховрич // Вісник Київського славістичного університету /Редкол. : Ю.М. Алексеев (голов. ред.) та ін. – К. : КСУ. – 2003. – № 15. – С. 173-182.

REFERENCES

1. Butenko. V.G. Rol' vishhoyi tehnichnoyi osviti u formuvanni gromadjans'kih cinnostej majbutnih fahivciv / V.G. Butenko //Pedagogichna nauka: istorija, teorija, praktika, tendenciyi rozvitku . – 2010. – № 2. – P. 35-38.
2. Velika radjans'ka enciklopedija [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://bse.sci-lib.com>.
3. Goncharenko S.U. Ukrayins'kij pedagogichnij slovník / S.U. Goncharenko – K.: Libid', 1997. – 376 p.
4. Zakon Ukrayini «Pro osvitu» vid 23.05.1991 №106012 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
5. Zakon Ukrayini «Pro vishhu osvitu» vid 17.01.2002 № 2984-III [Elektronnij resurs]. –

Rezhim dostupu: zakon.rada.gov.ua/go/2984-14.

6. Slovník pedagogických terminů [Elektronický zdroj]. – Rezhim dostupu: http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogických_terminů.
7. Semenova L. Realizácia idejí politechnizmu jak strategických naprjam modernizácii nacional'noji sistemi osviti / L. Semenova // Naukovi zapiski TNPU im. V. Gnatjuka. Ser. Pedagogika / redkol. : M. Vashulenko, A. Vihrushh, L. Voznjuk ta in. – Ternopil', 2009. – № 3 : Specvipusk. – P. 6-14.
8. Prohorovich V. Francuz'ki vikladachi-doslidniki – vihidci z Pariz'koyi Politehničnoji shkoli / Vasil' Prohorovich, Viktor Gerasimchuk // Tehnologična osvita: dosvid, perspektivi, problemi. – 2009. – № 3-4. – P. 202 – 210.
9. Terent'eva N.O. Rozvitok politehničnoji osviti u višhhih pedagogičnih navchal'nih zakladah Ukrayini (HH stolittja) : dis... kand. ped.nauk: 13.00.01 / Terent'eva Natalija Oleksandrivna. – K., 2007. – 205 p.
10. Fjodorov M.P. Osobnosti politehničnoji modeli vysshego obrazovanija [Elektronický zdroj] / M.P. Fjodorov // Mir izmerenij. – 01.03.2009. – Rezhim dostupu do zhurn.: ria-stk.ru/mi/adetail.php?ID=19371.
11. Hovrich S.M. Problemi formuvannja sistemi z pidgotovki inženerno-tehničnih kadriv Naddniprožans'koyi Ukrayini: dorevoljucijnij period / S.M. Hovrich // Visnik Kijivs'kogo slavističnogo universitetu /Redkol.: Ju.M. Alekseev (golov. red.) t.in. – K.: KSU. – 2003. – № 15. – P. 173-182.

УДК 373.5.015.3:159.942.5

ПРОЯВИ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ясточкіна І.А., викладач

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна

iya79@rambler.ru

Зміст статті полягає в комплексному аналізі причин та проявів тривожності. Тривожність розглядається як складне, багатокомпонентне утворення в структурі психіки, що досить часто свідчить про дисгармонійне функціонування людини, виступає чинником особистісної дезадаптації. Розглянуто вітчизняні дослідження психологічних особливостей тривожності, а також її проявів, проведені на студентах. Представлено узагальнені результати авторського опитування щодо особливостей усвідомлення студентами проявів власної тривожності. Простежено прояви тривожних станів серед студентської молоді на психологічному та психофізіологічному рівнях. Психологічний рівень охоплює емоційну, поведінкову, когнітивну сфери особистості. На психофізіологічному рівні тривожність проявляється у психофізичних станах, психосоматичних порушеннях. Прояви власної тривожності усвідомлюються студентами по-різному, залежно як від рівня її сформованості, так і особливостей самоусвідомлення та самоаналізу. На психологічному рівні тривожність відчувається молоддю як напруга, хвилювання, стурбованість, неспокій, переживання у вигляді відчуттів занепокоєння, невпевненості, злості, роздратування, стурбованості, напруження, дискомфорту, неможливості прийняти рішення тощо. Студенти усвідомлюють, що їх поведінка характеризується підвищеною активністю, або, навпаки, пригніченістю, а також психофізіологічними та психосоматичними порушеннями, що є певною мірою об'єктивним показником високого рівня тривожності. Деякі з отриманих відповідей свідчать про такі форми прихованої тривожності, як агресивність, залежність, апатія, надмірна мрійливість. Значна кількість опитаних студентів не володіє ефективними способами протидії тривожності, дозволяючи їй керувати своїм внутрішнім та зовнішнім станом. Окреслено шляхи зниження та можливості корекції високого рівня тривожності у студентської молоді.

Ключові слова: тривога, тривожні стани, тривожність, студентська молодь.

ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, ул Пирогова, 9,
г. Киев, Украина*

iya79@rambler.ru

Содержание статьи заключается в комплексном анализе причин и проявлений тревожности. Тревожность рассматривается как сложное, многокомпонентное образование в структуре психики, которое достаточно часто свидетельствует о дисгармоничном функционировании человека, выступает в качестве фактора личностной дезадаптации. Рассмотрены отечественные исследования психологических особенностей тревожности, а также ее проявлений, проведенные на студентах. Представлены обобщенные результаты авторского опроса относительно особенностей осознания студентами проявлений собственной тревожности. Прослежены проявления тревожных состояний среди студенческой молодежи на психологическом и психофизиологическом уровнях. Психологический уровень охватывает эмоциональную, поведенческую, когнитивную сферы личности. На психофизиологическом уровне тревожность проявляется в психофизических состояниях, психосоматических нарушениях. Проявления собственной тревожности осознаются студентами по-разному, зависимо как от уровня ее сформированности, так и особенностей самоосознания и самоанализа. На психологическом уровне тревожность ощущается молодежью как напряжение, волнение, беспокойство, переживание в виде обеспокоенности, неуверенности, злости, раздражения, напряжения, дискомфорта, невозможности принять решение и тому подобное. Студенты осознают, что их поведение характеризуется повышенной активностью, или, наоборот, подавленностью, а также психофизиологическими и психосоматическими нарушениями, которые являются в определенной степени объективным показателем высокого уровня тревожности. Некоторые из полученных ответов свидетельствуют о таких формах скрытой тревожности, как агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность. Значительное количество опрошенных студентов не владеет эффективными способами противодействия тревожности, позволяя ей руководить своим внутренним и внешним состоянием. Очерчены пути снижения и возможности коррекции высокого уровня тревожности у студенческой молодежи.

Ключевые слова: тревога, тревожные состояния, тревожность, студенческая молодежь.

DISPLAYS OF ANXIETY AMONG STUDENT YOUNG PEOPLE

Yastochkina I.

National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine

iya79@rambler.ru

The table of contents of the article consists in the complex analysis of reasons and displays of anxiety. An anxiety is examined as difficult, multicomponent education in the structure of psyche, that often enough testifies to the disharmonious functioning of human, comes forward as a factor of personality dysadaptation. Home researches of psychological features of anxiety are considered, and also her displays, conducted on students. The generalized results of the authorial questioning are presented in relation to the features of realization by the students of displays of own anxiety. The displays of the anxious states are traced among student young people on psychological and somatic levels. A psychological level embraces emotional, behavior, mental spheres of personality. At somatic level an anxiety shows up in the somatic states, psychosomatic violations. The displays of own anxiety are realized by students differently, dependency both upon the level of her formed and features of consciousness and self-examination. At psychological level an anxiety is felt by young people as tension, agitation, anxiety, experiencing as a disturbance, uncertainty, malice, irritation, tension, discomfort, impossibility to make decision and others like that. Students realize that their behavior is characterized by an overactivity, or, vice versa, depression, and also somatic and psychosomatic violations that are up to a point the objective index of high level of anxiety. Some of the got answers testify to such forms to the hidden anxiety as an aggressiveness, dependence, apathy, excessive reverie. The far of the polled students does not own the effective methods of counteraction of anxiety, allowing to manage the internal and external state her. The ways of decline and possibility of correction of high level of anxiety are outlined for student young people.

Key words: alarm, anxious states, anxiety, student young people.

Сучасне суспільство характеризується такими кризовими явищами, як екзистенційний вакуум, поширення зневіри, нехтування принципами гуманності, зниження рівня духовності, нівелювання родинних традицій. Суспільні дезорієнтири посилюють тривожні настрої населення. Серед менш захищених верств у цій ситуації залишаються діти, молодь.

Етап професійного становлення молодої людини – відповідальний і складний період, впродовж якого вона повинна отримати фахові знання, навчитися самостійно працювати над

собою, набути спеціальних навичок. У процесі професійного становлення відбувається розвиток особистості, освоєння професійно орієнтованих видів діяльності, засвоєння нової соціальної ролі, набуття професійного досвіду. Проте, з іншого боку, період ранньої дорослості характеризується низкою подій, які супроводжуються тривожними настроями, бентежать молодих людей. Це – хвилювання за рідних і близьких людей, кризові події власного життя, ситуації, пов'язані із навчальними та професійними труднощами, соціально-економічна нестабільність у країні тощо.

Загалом проблема тривоги та тривожності вже не одне століття лишається актуальною для психологічної науки. Її дослідженням займалися В.М. Астапов, Г.Д. Габдрєєва, Ю.М. Забродін, О.І. Захаров, Н.В. Імедадзе, Л.М. Костіна, Н.Д. Левітов, Г.М. Прихожан, Ю.Л. Ханін, К.Е. Ізард, Р. Мей, І. Рантбут, Ч.Д. Спілбергер, З. Фрейд, Е. Фром, К. Хорні та ін.

Соціально-психологічним чинникам виникнення, психологічним проявам, а також можливостям корекції тривожності у студентської молоді присвячено дослідження науковців О.П. Гредюшко, В.М. Крайнюк, О.Г. Мілашиної, М.В. Скворцової, О.О. Федякіна, О.О. Халік, Я.Ю. Цекової.

Дослідники сходяться на думці про те, що тривога є безоб'єктним переживанням (комплексним чи монологічним), тобто вважається переживанням невизначеної, дифузної, несвідомої загрози, що не має чітко усвідомлюваного об'єкта й дуже часто є уявною. Розрізняється нормальна та патологічна (невротична) тривога [9].

Стимули тривоги мають більш загальний, невизначений і абстрактний характер. Тривога – соціально обумовлена форма психічного реагування на загрозу [1].

Ю.Л. Ханін зазначає, що тривога як емоційний стан – це реакція на різні (частіше за все соціально-психологічні) стресори, яка характеризується:

- різною інтенсивністю (величина ситуативної тривожності може коливатися залежно від багатьох факторів);
- мінливістю у часі (емоційний дискомфорт пов'язаний з конкретною ситуацією);
- наявністю неприємних переживань напруженості, заклопотаності, занепокоєння, побоювання;
- вираженою активацією вегетативної нервової системи (прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, розширення зіниць, поява сухості у роті, почастищення сечовипускання, почервоніння шкіри й тощо) [1], [11].

З одного боку, тривога, тривожні стани – невід'ємна складова існування людини. Більшість людей відчувають тривогу, коли стикаються з небезпекою або якоюсь незнайомою ситуацією. Испит, співбесіда, ситуація змагання або важлива зустріч у нормі викликає почуття занепокоєння і тривоги, а отже, певний рівень тривожності – природний і обов'язковий особистісний компонент. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна (адаптивна) тривожність. З іншого боку, неадекватні прояви тривожності призводять до особистісних дисгармоній, внутрішніх протиріч в образі «Я», супроводжуються емоційним дискомфортом, передчуттям небезпеки. Крім того, тривожність – досить суб'єктивний феномен, який має індивідуально значущі, інтроспективні, поведінкові та фізіологічні прояви.

Серед окремих вітчизняних досліджень проявів тривожності у молоді, проведених на студентах, варто зазначити роботи О.О. Халік, Я.Ю. Цекової [10], [12]. Так, прояви високого рівня особистісної тривожності у студентів-соціальних працівників описані Я.Ю. Цековою. Серед них:

- неусвідомлене (часто) сприйняття інших людей як надзвичайно критично настроєних, не дуже привітних;
- постійна орієнтація у поведінці на думку інших;

- відсутність або небажання мати власні критерії для оцінювання своєї поведінки;
- страх перед критикою та негативною оцінкою зовні [12].

Я.Ю. Цекова наголошує на тому, що студенти з високою особистісною тривожністю потребують цілеспрямованої психологічної корекції.

Вивченню психологічних особливостей тривожності практичних психологів-початківців у період ранньої та середньої дорослості присвячено дослідження О.О. Халік [10]. Тривожність розглядається автором як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців у період навчання у вищому навчальному закладі та під час адаптації до професії. Доведено, що особистісна тривожність має статистично значущі кореляційні зв'язки з проявами таких підструктур дезадаптації: психосоматична, мотиваційна, емоційно-вольова, когнітивна, характерологічна, поведінкова. Тривожність виступає чинником дезадаптованості та дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань, що проявляється в зниженні мотивації до професійної діяльності, погіршенні самопочуття, підвищенні показників емоційного дискомфорту, неприйняття себе, аутоагресії, підозрілості, конфліктності, консерватизму, зниженні загальної активності, погіршенні соціальної взаємодії тощо.

О.О. Халік наголошує на тому, що деструктивна тривожність може бути перетворена в конструктивну за умов запровадження системи психологічного супроводу, що сприятиме розвитку вмінь регуляції та трансформації деструктивних впливів тривожності в психологів-початківців [10].

Причини особистісної тривожності знаходяться на соціальному, психологічному та психофізіологічному рівнях [4]. Перший – соціальні проблеми особистості, пов'язані з порушеннями у спілкуванні. На психологічному рівні особистісна тривожність пов'язана з неадекватним сприйняттям суб'єктом самого себе. Тривожність зумовлена конфліктною самооцінкою, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба високо себе оцінити та почуття невпевненості. Психічно тривожність може відчуватися як: напруга, заклопотаність, нервозність, почуття невизначеності, відчуття небезпеки, невдачі, неможливість прийняти рішення та ін. Тривожність проявляється у: безпорадності, невпевненості в собі, перебільшенні значущості ситуацій і суб'єктивного відчуття безсилля перед ними [8], [11].

Психофізіологічний рівень особистісної тривожності зумовлюється чинниками, що пов'язані з особливостями функціонування центральної нервової системи.

З метою виявлення особливостей усвідомлення студентською молоддю проявів власної тривожності, а також визначення шляхів її зниження, нами було розроблено анкету, яка складається з семи незакінчених речень, а також проведено опитування серед студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова спеціальності «Соціальна педагогіка» (охоплено 60 респондентів).

Запропонованими для відповідей питаннями були:

- «Я боюсь (Найбільше тривожусь, коли...)»;
- «Події життя, які викликають тривогу»;
- «Мене непокоїть у стосунках з іншими»;
- «У випадку хвилювання: поведжусь... відчуваю...думаю...»
- «Області прояву тривоги у тілі»
- «Коли дуже хвилююся, вагаюся, то можу звернутись за порадою, допомогою до...»
- «Мої власні рецепти боротьби з тривоگوю, надмірним хвилюванням...»

Нижче наводяться узагальнені результати опитування студентів стосовно останніх чотирьох позицій анкети.

Тривожність є досить складним утворенням. На психологічному рівні вона різноманітно відображається в поведінковій, емоційній та когнітивній сферах особистості.

Поведінковий рівень характеризується великою різноманітністю проявів тривоги. Психологічні прояви тривожності на цьому рівні, як правило, пов'язані з двома типами реакцій: пасивними та активними.

Так, поводяться «зовні спокійно», «розсудливо» 20% опитаних (12 ос.), «стримано» – 18% (11 ос.), «знервовано» – 18% (11 ос.), «невпевнено» – 8% (5 ос.), «агресивно» – майже 7% (4 ос.). Серед інших типів поведінки, зазначених студентами під час опитування: «підвищується моторика», «розгублено», «метушливо», «адекватно», «збентежено», «амбівалентно», «замкнено», «активно», «пасивно», «як дитина», «неуважно», «впевнено», «розсіяно» тощо (менш, ніж 5% відповідей).

На когнітивному рівні 18 осіб (30%) обмірковують шляхи вирішення проблемної ситуації. У 10 осіб (17%) переважають думки позитивної спрямованості («все буде добре», «все з часом мине», «обійдеться»). Студенти сподіваються, що негативного впливу хвилюючої події вдасться якимось чином уникнути. Ми розглядаємо цей факт як пасивний прояв самопідтримки, самопідбадьорювання, під час якого спрацьовують захисні механізми психіки. 8 опитаних (13%) – бентежить «джерело хвилювання»; 6 осіб (10%) думають, «коли все закінчиться». Серед інших відповідей одиничного характеру: «думки про погане», «про все», «шукаю підтримку», «думки губляться», «переключаю думки», «що буде далі», «що, як увірветься терпець...», «хочу забути».

Думки про наслідки того, що може статися, прогнозні оцінки впливу тривожності на психіку турбують лише трьох осіб, тобто 5% опитаних.

Емоційний компонент тривожності проявляється у вигляді складної комбінації переживань людини. Так, засновник теорії диференціальних емоцій К. Ізард розглядає тривогу як більш складне емоційне утворення, що формується на основі страху, часто в комбінації з іншими базовими емоціями. На його думку, тривога – це комбінація декількох незалежних емоцій, серед яких страх є домінуючою. На думку К. Ізарда, тривога є комплексним емоційним переживанням, а не окремим монолітним феноменом. Страх може варіювати у своїй інтенсивності, відповідно й у тривозі він може бути виражений слабо, помірковано або сильно, впливаючи таким чином на соціальні взаємини, сприйняття, думки й поведінку [2].

За даними нашого опитування, на емоційному рівні хвилююча подія відчувається як така, що містить тривогу – 28% (17 ос.), страх – майже 17% (10 ос.), хвилювання – 10% (6 ос.). Серед інших емоційних проявів: «неспокій», «занепокоєння», «невпевненість», «злість», «роздратування», «стурбованість», «напруження», «збудження», «відчуття дискомфорту» «сором'язливість» (близько 5% опитаних).

Деякі з отриманих відповідей перегукуються з такими формами прихованої тривожності, як «відхід від ситуації» і «замаскована тривожність». «Маски» тривожності – це такі форми поведінки, які набувають вигляду яскраво виражених проявів особистісних рис, що породжуються тривожністю. Це дозволяє людині переживати тривогу в пом'якшеному вигляді і не проявляти її зовні. «Масками тривоги» найчастіше виступають агресивність, залежність, апатія, надмірна мрійливість тощо [3].

Більшість відповідей, на нашу думку, свідчать про те, що студенти прагнуть усвідомити та певним чином класифікувати свої тривожні переживання та думки за допомогою саморефлексії, самоаналізу.

Оскільки стан тривоги – це психофізіологічний стан, то в процедуру його виміру входять не лише суб'єктивно-оцінювані, а й фізіологічні індикатори. З фізіологічної точки зору тривожність є реактивним станом. Вона викликає фізіологічні зміни, що готують організм до боротьби – відступу або опору. При тривожності збуджується серцево-судинна система (частішає ритм серця, підвищується кров'яний тиск, змінюється частота серцевих скорочень, збільшується хвилиний об'єм циркуляції крові), а діяльність травного тракту пригнічується (зменшується активність секреції й перистальтика, придушується діяльність слинних залоз і тощо). Кров із шлункового тракту «пересилається» у м'язову систему, тобто організм готується до активної діяльності. На соматичному рівні організм також може реагувати на

тривожні ситуації у вигляді подразнень шкіри, почервоніння, надмірного потовиділення, пришвидшеного дихання, гіпервентиляції легень, генітально-уринальними порушеннями [4], [5].

Для 20% опитаних студентів (12 ос.) характерними є соматичні реакції скелетно-м'язової системи (головні болі, біль у потилиці, «мурашки по тілу»). Психофізіологічні зміни в організмі, які хвилюють студентську молодь, це – «тремтіння» та «стукіт серця» – 8% (по 5 ос.), «приплив енергії», «безсоння», «запаморочення», «виснаженість», «тремтіння рук», «блідість», «спазми у тілі», «спітнілість» тощо.

Описуючи прояви тривоги на рівні тіла, більше половини опитаних (57% або 34 ос.) зазначили, що відчувають цей стан в області серця, грудної порожнини («колотиться», «б'ється», «колить», «вистрибує з грудей», «болить душа», «частішає дихання»). Область голови та скроні виокремлено у 43% відповідей (26 ос.). У 32% опитаних (19 ос.) тривожність відчувається у верхніх кінцівках («тремтять», «трусяться», «пітніють» або, навпаки «холодні»). Майже 17% (10 ос.) наголосили на тому, що стан надмірного хвилювання простежується на рівні живота. Шия турбує – 15% (9 ос.) опитаної молоді. У 8% опитаних (5 ос.) тривожність проявляється на рівні колін. Отримані дані наведено у таблиці 1.

Таблиця 1 - Прояви тривожності на рівні тіла

№ п/п	Область прояву	Кількість опитаних	%
1	Серце	34	57
2	Голова, скроні	26	43
3	Верхні кінцівки	19	32
4	Живіт	10	17
5	Шия	9	15

У менш, ніж 5% відповідей окреслено такі ділянки тіла: рот, плечі, верхня частина тулуба, пахви, пах, ноги, ступні.

У випадку хвилювання, виникнення сумнівів, перелік людей, до яких молода людина може звернутись за допомогою чи порадою, розподілився таким чином (таблиця 2).

Таблиця 2 - Значущі особи в ситуаціях тривожності

№ п/п	Значущі особи	Кількість опитаних	%
1	Друзі	22	36,7
2	Батьки	17	28
3	Рідні	17	28
4	Кохана людина	14	23
5	Близькі	7	11,7
6	Авторитетна людина	6	10
7	Я сам	6	10
8	Людина, якій довіряю	4	6,7

До кола значущих (референтних) осіб входять друзі, батьки, рідні (здебільшого брат чи сестра), а також кохані люди.

«Помічниками» студента у тривожній ситуації виступають також: «інтернет», «спеціалісти», «власна логіка», «минулий досвід», «інтуїція», «підручники» (менше 3% відповідей).

Останнім із запропонованих для відповідей питань стало: «Мої власні рецепти боротьби з тривогою, надмірним хвилюванням...». Серед способів подолання тривоги 20% (по 12 ос.) зазначили самозаспокоєння та відволікання на інші справи, переключення уваги. 18,33% (11 ос.) у тривожній ситуації обмірковують її переваги та недоліки, вважають за краще добре подумати. 16,67% (10 ос.) нормалізують дихання. На спілкування з «приємними людьми», підтримку рідних і друзів розраховують 15% (9 ос.). Стільки ж студентів намагаються з'ясувати, знайти раціональне пояснення тривожним станам. Вирішенням проблеми,

виробленням плану дій займається 11,67% опитаних (7 ос.). Творчі справи (музика, вірші, малюнки) та позитивні думки рятують від надмірного хвилювання також по 7 осіб. Смачною їжею (особливо солодким) знижують емоційну напругу 10% опитаних (6 ос.). Чай чи кава після надмірного занепокоєння допомагає 6,67% студентів (4 ос.). Такі ж самі показники зайняли вислови: «робота над собою» та «не думати про погане, віра у краще» (по 6,67%). По 5% (3 ос.) молоді наголосили на заняттях з користю для себе; «зробити собі щось приємне»; «прогулятися»; «поспати»; «зайнятися фізичними вправами чи спортом»; або «зосередитись на тривожній ситуації», «максимально сконцентруватись». Так само 5% опитаних схильні вдаватися до заспокійливих лікарських засобів. Серед інших способів зменшення тривожності: посмішка; молитва; рахунок («до 10», «до 100»); читання – по 3,33% студентів (по 2 ос.) Незначний відсоток осіб рятується від надмірного хвилювання за допомогою: активних дій (роблять щось позитивне), мрій, віри у себе, «заплющених очей», холодної води, спокою, «завантаженості справами», шопінгу, перегляду фільмів жахів, аутотренінгу, йоги, медитації (по 1,67%).

Більшість опитаних студентів усвідомлюють необхідність протидії тривожним настроям. За результатами опитування, переважають способи саморегуляції тривожних станів здебільшого пасивного характеру. На жаль, незначний відсоток студентів знижують емоційну напругу за допомогою таких спеціальних методів саморегуляції, як дихальні вправи, аутотренінг, медитація, візуалізація.

І хоча з віком збільшується кількість способів регуляції дезадаптивних тривожних станів, інформація щодо конструктивного самовідновлення, оптимізації свого стану завдяки самостійному використанню прийомів формування позитивних психоемоційних станів відсутня у більшості із опитаних студентів. Переважають так звані «природні способи регуляції», відомі багатьом та прості у використанні.

Надмірна тривожність не лише заважає продуктивній навчальній діяльності студента, повноцінному спілкуванню, але й робить молоду людину більш схильною до стресу. Тривожність – складне, багатокомпонентне утворення у структурі психіки, що досить часто свідчить про дисгармонійне функціонування людини. У зв'язку з цим, постає нагальна необхідність своєчасного проведення психодіагностичної та корекційної роботи щодо зниження її високого рівня у студенській молоді, а також з метою забезпечення повноцінного особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анализ, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
3. Кочубей Б. Лики и маски тревоги / Б. Кочубей, Е. Новикова // Воспитание школьников. – 1990. – № 6. – С. 34-41.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас ; [пер. с лит.]. – М. : „Академический проект”, 1999 – 240 с.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
6. Крайнюк В.М. Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01. / В.М. Крайнюк. – К., 1999. – 18 с.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 61-69.
8. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
9. Тревога и неврозы / Под ред. В.М. Астапова ; [пер. с англ. В.М. Астапов, Ю.М. Кузнецова]. – М. : ПЭРСЭ, 2008. – 142 с.

10. Халік О.О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.О. Халік. – К., 2010. – 20 с.
11. Ханін Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю.Л. Ханін // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56-64.
12. Цекова Я.Ю. Психологічна корекція високої особистісної тривожності у студентів-соціальних працівників / Я.Ю. Цекова // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 12. – С. 66-72.
13. Черепанова Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях / Е.М. Черепанова. – М., 1995. – 248 с.
14. Чорний С.В. Нейро - та психофізіологічний аналіз стану тривожності у людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біолог. наук : спец. 03.00.13 / С.В. Чорний. – Сімферополь, 2007. – 21с.

REFERENCES

1. Zaharov A.I. Nevrozy u detej i podrostkov: Analiz, jetiologija i patogenez / A.I. Zaharov. – L. : Medicina, 1988. – 248 p.
2. Izard K.Je. Psihologija jemocij / K.Je. Izard. – SPb. : Piter, 2006. – 464 p.
3. Kochubej B. Liki i maski trevogi / B. Kochubej, E. Novikova // Vospitanie shkol'nikov. – 1990. – № 6. – P. 34-41.
4. Kochjunas R. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija / R. Kochjunas ; [per. s lit.]. – M. : „Akademicheskij proekt”, 1999 – 240 p.
5. Krajg G., Bokum D. Psihologija razvitija / G. Krajg, D. Bokum. – [9-e izd.]. – SPb. : Piter, 2005. – 940 p.
6. Krajnjuk V.M. Psihologichni osoblivosti projaviv trivozhnosti i agresivnosti u junakiv prizovnogo viku : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01. / V.M. Krajnjuk. – K., 1999. – 18 p.
7. Polivanova K.N. Psihologicheskij analiz krizisov vozrastnogo razvitija / K.N. Polivanova // Voprosy psihologii. – 1994. – № 1. – P. 61-69.
8. Slovar' prakticheskogo psihologa / [sost. S.Ju. Golovin]. – Minsk : Harvest, 1998. – 800 p.
9. Trevoga i nevrozy / Pod red. V.M. Astapova ; [per. s angl. V.M. Astapov, Ju.M. Kuznecova]. – M. : PJeRSJe, 2008. – 142 p.
10. Halik O.O. Trivozhnist' jak chinnik dezadaptaciyi praktichnih psihologiv-pochatkivciv : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 / O.O. Halik. – Kyiv, 2010. – 20 p.
11. Hanin Ju.L. Mezhlichnostnaja i vnutrigruppovaja trevoga v uslovijah znachimoj sovmestnoj dejatel'nosti / Ju.L. Hanin // Voprosy psihologii. – 1991. – № 5. – P. 56-64.
12. Cekova Ja.Ju. Psihologichna korekcija visokoyi osobistisnoyi trivozhnosti u studentiv-social'nih pracivnikiv / Ja.Ju. Cekova // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2005. – № 12. – P. 66-72.
13. Cherepanova E.M. Samoreguljacija i samopomoshh' pri rabote v jekstremal'nyh uslovijah / E.M. Cherepanova. – M., 1995. – 248 p.
14. Chornij S.V. Nejro - ta psihofiziologichnij analiz stanu trivozhnosti u ljudini : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. biolog. nauk : spec. 03.00.13 / S.V. Chornij. – Simferopol', 2007. – 21 p.

РОЗДІЛ 5 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 78.089.8:004.9(477)

МУЗИЧНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТВОРЧОСТІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Білозуб Л.М., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

belozub_l@mail.ru

У статті розглянуто розвиток музичних комп'ютерних технологій, застосування їх у творчості сучасними українськими композиторами. Показано, що введення комп'ютерних технологій у творчий процес дає змогу оволодіти необмеженим ресурсом музично-звукових можливостей, сприяти створенню музичних технік, стимулювати появу цілої палітри нової музичної жанровості. Проблематика сучасного музикознавства засвідчує про необхідність введення програми вивчення нових композиторських технологій, що постали в ХХ – початку ХХІ ст.

Ключові слова: композитор, музика, комп'ютер, комп'ютерні технології, композиторські технології, електронна музика.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Белозуб Л.Н.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

belozub_l@mail.ru

В статье рассмотрено развитие музыкальных компьютерных технологий, применение их в творчестве современными украинскими композиторами. Показано, что введение компьютерных технологий в творческий процесс позволяет овладеть неограниченным ресурсом музыкально-звуковых возможностей, способствует созданию музыкальных техник, стимулирует появление целой палитры новой музыкальной жанровости. Проблематика современного музыковедения свидетельствует о необходимости введения программы изучения новых композиторских технологий, которые появились в ХХ - начале ХХІ в.

Ключевые слова: композитор, музыка, компьютер, компьютерные технологии, композиторские технологии, электронная музыка.

MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGY IN THE WORKS OF MODERN UKRAINIAN COMPOSERS

Belozub L.N.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

belozub_l@mail.ru

The article discusses the development of music computer technology, the use of them in the works of modern Ukrainian composers. Noted the need for the use of computer technology in music. Computer technology has opened up in front of Ukrainian composers unlimited resource musical sound images, contribute to the creation of musical techniques to stimulate the emergence of new genres of music. It is shown that the use of electronic-acoustic factors in the process of musical thinking stimulates the search for new musical and theoretical solutions.

Problems of modern musicology indicative of the need for introducing program to explore new technologies composers that emerged in the XX - beginning of XXI century.

The prospect of an electronic musical creativity cause endless possibilities of electronic digital tools opens up new prospects for quality music and creative activities , contributing to successful self musician performing and composing . Composer can create your own songs using the ready-made computer sound samples , modeling and combining them in accordance with his plan .

Key words: music, music art, national idea, national mentality, national character, folk songs, sacred music.

Переорієнтація творчості українських композиторів від усталених загальних штампів на глибоко особистісне розуміння соціокультурних процесів супроводжується пошуком нових інтелектуальних смислів у музиці. З-поміж новітніх музичних комп'ютерних технологій особливої уваги заслуговують ті, які забезпечують створення загального плану твору, генерацію й добір звуковисотних і ритмічних послідовностей, розвиток музичного матеріалу, нотографічність та практику музичного виконання. З метою розробки загального плану композиції використовуються комп'ютерні засоби, що потрібні для формування єдиної концепції музичного твору, оперування візуальними символами музичних структур, які дають змогу узгодити механізми музики й графіки. Доцільним є застосування у творчому процесі прийому конвертації в музичну форму графічних зображень і цілих композиційних схем. Визначною функцією технології генерації й добору звуковисотних і ритмічних послідовностей є забезпечення композитора потрібним музичним матеріалом.

Проблематика сучасного музикознавства засвідчує про необхідність уведення програми вивчення нових композиторських технологій, що постали в ХХ – початку ХХІ ст. На часі – систематизація наявної музично-теоретичної бази, розширення музичної термінології, вироблення нового відчуття звукового матеріалу з погляду еволюції музичної образності й мови. Це надасть змогу обґрунтувати потребу включення технологій електронної музики до академічного музичного процесу, становлення принципово нових музично-інформаційних технологій у руслі сучасного мистецького розвитку.

Тенденція звернення вчених до проблеми використання музичних комп'ютерних технологій знайшла своє висвітлення в численних наукових працях Н. Герасимової-Персидської, І. Котляревського, А. Мухи, Л. Кияновської, І. Пясковського, О. Самойленко, М. Севериної, С. Шипа, Є. Назайкінського; дослідження з моделювання творчого процесу Б. Бірюкова та І. Гутчина, Р. Заріпова, М. Мінського, О. Летичевського; теоретичні роботи композиторів І. Гайдено, А. Загайкевич, Я. Ксенакіса та ін.

Мета статті - визначити необхідність застосування комп'ютерних технологій у музичному просторі, що відкриває перед українськими композиторами необмежений ресурс музично-звукових можливостей, сприяє створенню музичних технік, стимулює щодо появи цілої палітри нової музичної жанровості.

У 1960-х – 80-х роках вітчизняні композитори лише почали оволодівати композиторськими техніками й прийомами, які розроблялися на початку століття. Це вже означало їх певну переробку, а не новотворення, але саме по собі дало змогу митцям вільніше оперувати новими техніками. До речі, їх застосування в сучасному музичному творі відбувається вже на рівні механічного відтворення, тому використання цих технік у «чистому» вигляді нині практично виключено.

У другій половині ХХ ст. особливо актуалізувалося значення алгоритмічної композиції, асоційованої з прагненням композиторів адекватно реалізувати художній задум та ідею в музичному творі, розробити найдосконаліший тип композиції, окреслити чітку структуру й елементи музичної мови. Математична статистика в музиці застосовується для виявлення логіки в музичній думці. При аналізі творчості композиторів обчислюється структура композиції твору (зокрема, кількість тактів у музичному тексті й інтервал їхнього повторення), визначаються правила компонування музичного тексту. Після визначення набору правил композиції складається програма (алгоритм) для комп'ютера, за якою добираються ноти для побудови мелодії. Комп'ютер може навіть «навчитися» писати музику самостійно, за умови наявності спеціального алгоритму музичного твору, який можна викристалізувати, аналізуючи музику композиторів-класиків.

Пошуки новітніх шляхів у розвитку музичного мислення особливо актуалізувалися в останній третині ХХ ст. у зв'язку зі стрімким розвитком техніки, зокрема електроніки, технологічних складових музичного твору. Із упровадженням у ХХ ст. електричного джерела звуку почався новий етап у музичній культурі: зазначене було особливо важливим для вдосконалення справи інструментального винахідництва, яке відкривало перед композиторами необмежений ресурс музично-звукових можливостей. Сприятливою для створення нових музичних технологій стала практично безкінечна перспектива сонорного трактування звукового матеріалу [3, с. 25].

На сьогоднішній день поняття «алгоритмічна композиція» містить у собі цілий спектр дій, застосовуваних до різних параметрів композиційного процесу – від вироблення певних закономірностей майбутнього твору на прекомпозиційному етапі, генерації послідовності звуковисот, протяжностей, ритмічних груп – до створених за допомогою комп'ютерних програм повністю автоматизованих алгоритмічних творів (в останньому випадку акт творчості ймовірний тільки при складанні такої програми самим композитором).

Електронна музика (від нім. Elektronische Musik, англ. Electronic music, у просторіччі також «електроніка») – розмаїтий мистецький широкий жанр, що об'єднує музику, створену з використанням електронних музичних інструментів і технологій (найчастіше за допомогою спеціальних комп'ютерних програм). І хоча перші електронні інструменти з'явилися ще на початку ХХ століття, електронна музика як самостійний жанр утвердилася в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття й позначена нині строкатою жанрово-стильовою палітрою. Перспективність електронної музичної творчості зумовлюють невичерпні можливості електронного цифрового інструментарію, що відкриває якісно нові перспективи для музично-творчої діяльності, сприяючи успішній самореалізації музиканта у виконавській і композиторській діяльності. Композитор може створювати власні композиції за допомогою вже готових комп'ютерних звукових зразків, моделюючи й комбінуючи їх відповідно до своїх задумів. Залучення електронно-акустичного фактору до процесу музичного мислення стимулювало пошук нових музично-теоретичних рішень.

Досліджуючи розвиток нових музичних технологій та окреслюючи найсуттєвіше в кожній із них, мистецтвознавець І. Ракунова особливо зосереджується на технологіях, що пов'язані з новаторським ставленням до побудови, визначенням структури музичного твору і його параметрів, винятково важливих для створення нових звучань (відповідно вони поділяються на процеси синтезування звуків і процеси обробки звуків) [3, с. 43]. Тобто за допомогою сучасних комп'ютерних технологій можуть якісно моделюватися процеси звуковидобування й звуковідтворення.

Яніс Ксенакіс (Iannis Xenakis) – один з найталановитіших і самобутніх представників музичного післявоєнного авангарду. Грецький композитор, філософ, інженер і архітектор, автор і розроблювач ряду нових ідей музичної композиції – ідей, які сьогодні досить актуальні й перспективні. Ці ідеї поєднують абстрактно-логічне мислення математики, просторові принципи архітектури й специфіку музичної образності. Він першим висунув концепцію стохастичної композиції й продукування «символічної» музики, засновану на теорії множин і математичній логіці.

У 1977 році Я. Ксенакіс завершує створення URIC – комп'ютера, що перетворює графіку у звук. Насправді URIC був обладнанням уведення графічних даних до комп'ютера Hewlett-Packard. Робота з URIC відбувається в 4 етапи. Перший: малюємо довжину хвилі (тембр); другий: малюємо криву, що огинає (амплітуда звуку; його атака, спад, постійна сила й остаточне згасання); третій: малюємо майбутній музичний рельєф; четвертий: з'єднання всіх малюнків у музичну побудову [5].

Програмна комп'ютерна техніка є невід'ємною інтелектуальною складовою новітніх музичних комп'ютерних технологій. Міжнародним стандартом системи цифрових музичних пристроїв є так званий MIDI протокол – ключовий в інтегруванні комп'ютерних технологій

до композиторського творчого процесу. Він дає змогу зчитувати й обробляти звукоутворюючі коди програмно-математичними методами. Музично-комп'ютерні технології дедалі ширше використовуються при виконанні операцій із концептуального генерування, організації музичного матеріалу, його розробки, подальшої фіксації й конвертації музики [1].

З-поміж новітніх музичних комп'ютерних технологій особливої уваги заслуговують ті, які забезпечують створення загального плану твору, генерацію й добір звуковисотних і ритмічних послідовностей, розвиток музичного матеріалу, нотографічність та практику музичного виконання. Так, з метою розробки загального плану, використовуються комп'ютерні засоби, що потрібні для формування єдиної концепції музичного твору, оперування візуальними символами музичних структур, які дають змогу узгодити механізми музики й графіки. Доцільним є застосування у творчому процесі прийому конвертації в музичну форму графічних зображень і цілих композиційних схем.

Основною функцією технологій генерації й відбору звуковисотно- і ритмічно-музичних послідовностей є надання композиторові неординарного матеріалу для добору й опрацювання. Проте, зазначена функція не обов'язково детально програмується, оскільки саме авторський добір потрібного варіанту виявляє індивідуальну самотність музичного твору автора. Застосування композитором програмних MIDI процесорів розширює прийоми поліфонії. Композитор за допомогою такої системи розвиває музичну ідею-фразу, беручи за основу для розвитку її внутрішні особливості. Так, закономірності відправного ритму впливають на вибір ладу, а звуковисотність – на ритм. Розроблений таким чином музичний твір досягає нового рівня внутрішньої єдності. Крім того, програма має розвинені інтерактивні функції. Інтерактивність її полягає в технічній можливості композиторського втручання в роботу програми в кожний потрібний момент, що надає твору риси конкретного авторського стилю. Нотографічні технології спрощують і прискорюють створення стандартної нотної партитури. Тому більшість сучасних композиторів використовують комп'ютер для написання партитур, роздрукування інструментальних голосів і контрольного прослуховування написаної музики. Серед них – вітчизняні композитори як старшої генерації (Л. Колодуб, А. Гайденко), так і середньої (О. Щетинський, О. Гугель, І. Гайденко, О. Грінберг, С. Пилютіков, А. Загайкевич та ін.). Технології комп'ютерного виконання ведуть до появи нових творів, де грають і музиканти, і машини. Завдяки їм композитор набуває можливостей не тільки досягти нового звучання, а й подати в музичній драматургії складні філософські ідеї протиставлення «живого» та «рукотворного» [1].

Невід'ємною рисою творчості композитора А. Загайкевич був і залишається жвавий інтерес до всього нового, що з'являється у сфері композиторських технологій, пошук своїх рішень у цій галузі. Творчість композитора А. Загайкевич пов'язана з роботою в музично-електронній студії й викладанням у НМАУ на кафедрі музично-інформаційних технологій. Тому в її композиторській творчості домінують електроакустичні й електронні музичні твори, музичні інсталяції й аудіовізуальні перформанси.

У творчості А. Загайкевич однією з найважливіших складових є програмність. Практично всі твори цього композитора мають стосовно прообразу назви – наприклад, рядка поетичних текстів, тому що автор нерідко звертається до поетичних опусів («Ausgesetzt auf den Bergen des Herzens...» на вірші Р. М. Рильке для сопрано й оркестру, «Човен» на вірші Н. Воробйова для сопрано, меццо-сопрано й баритона, «І поволі кружляючи, я увійду в небесний став...» по прочитанню вірша О. Лишеги для фагота, контрабаса, кларнета / бас-кларнета й електроніки «Числа і вітер» камерна опера на поетичні тексти Н. Воробйова, «Подорож до Великої ріки» на текст О. Лишеги, «Ессе juvena anni» на тексти М. Сковороди для сопрано, змішаного хору й симфонічного оркестру тощо).

Технічна реалізація композиторкою її творчих задумів за допомогою програми Patchwork¹ не перешкодила індивідуалізації професійного пошуку нею оптимальних розмірів, гармонії, фактури, зв'язків між розділами й матеріалізації загальної візуально-просторової моделі твору. А. Загайкевич постійно здійснює творчий самоконтроль, своєрідний «архітекторський нагляд» за багатоетапним зведенням складної композиційної будови, коли в креслення вносяться виправлення, правила неодноразово випробовуються слухом, відхиляються або затверджуються [2, с. 206].

Харківський композитор І. Гайденко, що ознайомився із сучасними напрацюваннями в галузі музичних комп'ютерних технологій і пройшов стажування в США, активно використовує комп'ютерні технології на різних стадіях свого індивідуального творчого процесу. Практично мистецькі задуми композитора реалізувалися, зокрема, у його структуралістсько-музичних «Метаморфозах» для баяна, фортепіано, скрипки й віолончелі (1993), експериментальних «Осцилограмах-Транскрипціях» (1994), а також у п'єсі для комп'ютера «Йдучи за собою» (1997).

Діапазон творчих пошуків композитора поширився як на виконання творів на електронних музичних інструментах, співзвучних експериментальностям науково-технічних досягнень сучасності, так і на ті, які відтворюють давню традицію в її автентичному «ключі» бандури й цимбалів. Знаковим для творчості І. Гайдєнка став 1999 р., коли митець написав для бандури соло «Три п'єси». У подальшому ним створено музичну п'єсу «Старий млин», Віртуозний Концерт для цимбалів з оркестром «Сонячне коло» (2004). Останню визначено як обов'язковий твір III Міжнародного конкурсу виконавців на народних інструментах імені Г. Хоткевича.

Поява оригінальних творів для бандури й цимбалів не спричинила радикального перелому у творчій долі композитора, який залишився вірним експериментам у сфері інструментальної музики. Плідно працює композитор у сфері театральної музики. Його музика відіграє в спектаклях настільки значну роль, що трансформує їх то в музичну комедію («Пошились у дурні» за п'єсою М. Кропивницького, 1900), то у водевіль («Лев Гурич Синиця», 1997), то в музичну казку («Джельсоміно в країні брехунів», 2005), а почасти й в оперу («Ромео і Джульєтта», 2001).

Зрушення в суспільстві й культурі кінця XX століття стимулюють подальший розвиток індивідуального стилю композитора, його підвищену вимогливість до індивідуальної майстерності. «Пасіонарні» риси в індивідуальному композиторському стилі альтернативні консерватизму традиції, який стоїть на заваді подальшому розвитку культури музичної мови. Проте сучасні митці спираються на прогресивні художні традиції та їх смислообразність, потрібну для продукування високоякісних музичних витворів сучасності. Індивідуальний композиторський стиль нерідко перевищує стиль епохи й історичний стиль [4, с. 10-11].

Як приклад подібної своєрідної активності індивідуального стилю композитора стосовно прогресу в історичному й епохальному можна назвати відомих композиторів, котрі уславили свого часу музичний світ створенням новітніх стилів у музиці. Це Й. С. Бах, В. А. Моцарт, К. Дебюссі, І. Стравінський, С. Прокоф'єв, А. Шнітке, Б. Лятошинський, Є. Станкович, В. Сильвестров. Працюючи над створенням свого індивідуального стилю, композитор надає перевагу тим стильовим інтонаційним матрицям, що співвідносяться з його художньо-

¹ Patchwork — створене в Паризькому інституті IRCAM середовище графічного програмування для композиції за допомогою комп'ютера (так званої «Computer Assisted Composition» (CAC) або алгоритмічної композиції), складене мовою програмування Common Lisp, що й дало змогу композиторові візуально проектувати складні музичні об'єкти, маніпулюючи такими музичними параметрами, як висота звуку, ритм, динаміка, синтаксичні структури.

світоглядними уявленнями, для відтворення свого духовного світу, часто наважуючись на руйнування сталих традицій і водночас зберігаючи художньо-світоглядні стереотипи своєї нації, народу, особливості загальнокультурних традицій.

Розвиток композиторських технологій пов'язаний із народженням і впровадженням нових ідей щодо розширення меж звукових можливостей, появою нових музичних інструментів, їх подальшого якісного використання в галузі музичної творчості. Упровадження електричного джерела звуку й застосування інженерних винаходів, використання доробку учених-фізиків, акустиків у пошуках нових технологічних відновлень, відкриває для композиторів безмежний ресурс звукових можливостей. Включення електронного звучання в музичне мислення вимагає пошуку концептуальних підходів до створення музичних композицій. Ці чинники зумовлюють переосмислення всіх традиційних компонентів композиторської творчості, встановлення нової ієрархії взаємозв'язку ладу, ритміки, фактури, музичної форми тощо.

Використання митцями комп'ютерних технологій прискорює процес становлення в сучасній українській культурі нових музичних жанрів (рок-опер, фолк-балад) і нових стилів, таких, як симфо-рок, які пов'язані з трансформацією й переосмисленням національної музичної культури.

Зміна меж музики в ХХ ст., їх розширення, формування нового відчуття звукового матеріалу підтверджує необхідність уведення нових композиторських технологій у коло проблематики музикознавства, відтворення ретроспективи розвитку технологій електронної музики з моменту виникнення й до наших днів; створення єдиної картини включення української музики в загальний процес розвитку музично-інформаційних технологій; визначення типів нових композиторських технологій на основі виявлення найбільш характерних особливостей кожної з них.

Отже, застосування комп'ютерних технологій дає змогу композиторові розв'язувати складні завдання на різних етапах творчого процесу, стимулювати появу цілої палітри нової музичної жанровості. Цей напрям має перспективи в наукових дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдено І.А. Роль музичних комп'ютерних технологій у сучасній композиторській практиці : автореф. дис... канд. мистецтвознав. : спец. 17.00.03. / І.А. Гайдено ; Харк. держ. ун-т мистецтв імені І.П. Котляревського. – Х., 2005. – 19 с.
2. Загайкевич А. Перспектива твору та авторський аналіз (на прикладі «Гравітації» для двох віолончелей) / А. Загайкевич // Науковий вісник НМАУ імені П.І. Чайковського Художня цінність як феномен музичної творчості та виконавства. – К., 2005. – Вип. 48. – С. 200-207.
3. Ракунова І.Н. Новые композиторские технологии: творчество Аллы Загайкевич / І.Н. Ракунова. – К. : Фенікс, 2010. – 204 с.
4. Северинова М.Ю. Художньо-світоглядні традиції у творчості українських композиторів 80 – 90-х років ХХ ст. : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. мистецтвознав. : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / М.Ю. Северинова ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2002. – 20 с.
5. Янис Ксенакис. [Електр. ресурс]. – Режим доступу : http://www.peoples.ru/art/music/composer/iannis_xenakis/. – Загл. с екрана.

REFERENCES

1. Gajdenko I.A. Rol' muzichnih komp'juternih tehnologij u suchasnij kompozitors'kij praktici : avtoref. dis... kand. mistectvoznnav. : spec. 17.00.03. / I.A. Gajdenko ; Hark. derzh. un-t mistectv imeni I.P. Kotljarevs'kogo. – H., 2005. – 19 p.
2. Zagajkevich A. Perspektiva tvorcu ta avtors'kij analiz (na prikladi «Gravitaciyi» dlja dvoh violonchelej) / A. Zagajkevich // Naukovij visnik NMAU imeni P.I. Chajkovs'kogo Hudozhnja cinnist' jak fenomen muzichnoyi tvorchoosti ta vikonavstva. – K., 2005. – Vip. 48. – P. 200-207.
3. Rakunova I.N. Novye kompozitorskie tehnologii: tvorchestvo Ally Zagajkevich / I.N. Rakunova. – K. : Feniks, 2010. – 204 p.
4. Severinova M.Ju. Hudozhn'o-svitogljadni tradiciyi u tvorchoosti ukrayins'kih kompozitoriv 80 – 90-h rokiv XX st. : avtoref. dis. na zdob. nauk. stup. kand. mistectvoznnav. : spec. 17.00.01 «Teorija ta istorija kul'turi» / M.Ju. Severinova ; Kiyiv. nac. un-t kul'turi i mistectv. – K. , 2002. – 20 p.
5. Janis Ksenakis. [Elektr. resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.peoples.ru/art/music/composer/iannis_xenakis/. – Zagl. s jekrana.

УДК 37.062

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Благун Н.М., к. філол. н., доцент

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м.
Івано-Франківськ, Україна*

blagun@email.ua

У статті проаналізовано найбільш вживані технології розроблення програми розвитку закладу освіти. Запропоновано програму розвитку розглядати як нормативну модель діяльності педагогічного та учнівського колективів. Встановлено, що така модель детермінується інноваційною ідеєю та метою, окресленням провідного аспекта діяльності, кадровим і матеріально-технічним забезпеченням її реалізації.

Ключові слова: Програма розвитку, технологія, заклад освіти, планування, управління.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ СОЦИАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Благун Н.М.

*Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, ул. Шевченка, 57, г.
Івано-Франковск, Украина*

blagun@email.ua

В статье проанализированы наиболее применяемые технологии разработки программы развития учебного заведения. Предложено программу развития рассматривать как нормативную модель деятельности педагогического и ученического коллективов. Такая модель детерминируется инновационной идеей и целью, описанием ведущего аспекта деятельности, кадровым и материально-техническим обеспечением реализации.

Ключевые слова: Программа развития, технология, учебное заведение, планирование, управление.

TECHNOLOGY DEVELOPMENT SOCIAL DEVELOPMENT PROGRAMS AIMED GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Blahun N.

*Precarpathian National University named after V. Stefanyk, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk,
Ukraine*

blagun@email.ua

This paper analyzes the most common technology development program of an educational institution. The program of development seen as a normative model of teacher and student groups. These model is determined by the innovative idea and purpose, outlining the top matters, personnel and logistical support for its implementation.

Today the school is functioning in the transition from the unified educational contents, curricula and programs to their essential diversity. The aim of this article is to introduce technologies for the development of socially oriented program of development of General educational institutions. The program of development institutions should become the normative model of teaching and student groups. The technology is developed includes: the analysis and evaluation of the initial condition of the institution of education; formation of the desired image of the future of his condition; to determine the composition and structure of the activities of all components of the educational institution concerning the transition from the present to the future state. The main objective is the achievement of a qualitatively new state of the school thanks to the integration of efforts of all employees in the interests of its development. This aims to leverage teaching staff to achieve real and socially important goals of the education system modernization in Ukraine. The program of development of educational institutions should be relevant, prognostic, rational, realistic, socially oriented, holistic, controlled, sensitive to deviations. Outlined above requirements are implemented through culture to develop and implement a programme for the development of the educational institution, which provides for the following stages: analysis of the functioning and development of school education quality graduates of the school, to identify the factors having a positive influence on increase of efficiency of educational process; formation of the concept of the school of the future; development of the strategy, main directions and tasks of the transition to a new school; formation of the objectives of the first stage of building of a new school; formation of the action plan; examination of the program. Such approach will allow to determineront innovative idea and goal, to determine the leading aspects of the activity of an educational institution, its staff and logistical support.

Key words: Program development, technology, education, planning, management.

Постановка проблеми. Нинішня школа функціонує в умовах переходу від уніфікованого змісту освіти, навчальних планів і програм до їх суттєвого урізноманітнення. На докорінну переорієнтацію галузі освіти в Україні, її високу якість націлює «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті». Зокрема, у ній зазначається: «Висока якість освіти передбачає органічний взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії й практики, критерії і показники якої визначаються національними освітніми стандартами» [1]. Введення нових Державних стандартів повної загальної середньої освіти (2011р.) – це реальне підтвердження курсу країни щодо розроблення соціально спрямованої програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемам розроблення програм розвитку загальноосвітнього навчального закладу присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як М. Кондаков [2], В. Шелакін [3], Л. Калініна [4], Ю. Палеха [5]. Проте питання застосування програмного управління загальноосвітнім навчальним закладом з точки зору максимального використання можливостей педагогічного колективу та ресурсного забезпечення закладу освіти наразі не мають повного та всеохоплюючого висвітлення.

Метою статті є розкриття технології розроблення соціально спрямованої програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програмне управління виникло у західному менеджменті на початку 60-х років як реакція на недостатність способів розробки перспективних планів і контролю за їх реалізацією. Основні недоліки традиційного перспективного планування полягають в тому, що вимоги до майбутніх результатів визначалися з позицій сьогодення, а не з позицій перспективи розвитку закладу освіти. За

цих умов результати досягнення кінцевої мети не завжди чітко фіксувалися; заходи, включені до різних планів роботи школи, недосконало координувалися між собою, нерідко виступали як незалежні один від одного, не співвідносилися з ресурсним забезпеченням закладу освіти.

Програма розвитку ЗНЗ має стати нормативною моделлю діяльності педагогічного та учнівського колективів. Технологія її розроблення передбачає: аналіз і оцінку вихідного стану діяльності ЗНЗ; формування бажаного образу майбутнього стану ЗНЗ; визначення складу і структури дій усіх складових ЗНЗ щодо переходу від теперішнього до майбутнього стану [6].

Головна мета програми – досягнення якісно нового стану роботи школи завдяки інтеграції зусиль усіх працівників в інтересах її розвитку. Це спрямовує на максимальне використання можливостей педагогічних колективів для досягнення реальних і соціально значущих цілей оновлення освіти в Україні. Програма розвитку ЗНЗ має бути: актуальною, прогностичною, раціональною, реалістичною, соціально спрямованою, цілісною, контрольованою, чутливою до відхилень.

Актуальність – це властивість програми, яка має бути орієнтованою на розвиток найбільш значущих для майбутнього школи проблем, вирішення яких забезпечить максимально можливий результат щодо формування соціально-спрямованої особистості.

Прогностичність – властивість програми відображати не тільки сьогодення, а й майбутні вимоги до школи відповідно до змін соціально-економічних та правових умов її діяльності, у яких вона буде реалізовуватися.

Раціональність – властивість програми щодо визначення цілей і способів їх досягнення, які для цього комплексу проблем і ресурсів дозволять одержати максимально корисний результат.

Реалістичність – здатність програми забезпечити відповідність між бажаним і реальним, тобто між запланованими цілями та засобами їх досягнення.

Соціальне спрямування – орієнтація програми на актуальні проблеми соціуму, місії освіти і культури як важливих чинників його науково-технічного прогресу.

Цілісність – властивість програми щодо забезпечення повноти складу дій, необхідних для досягнення цілей, а також узгодженість зв'язків між ними.

Контрольованість – властивість програми операціонально визначати кінцеві та проміжні цілі (очікувані результати) так, щоб уможливити перевірку реально отриманих результатів та їх відповідність поставленим цілям.

Чутливість до відхилень (збоїв) – це властивість програми своєчасно виявити відхилення реального стану справ від передбачуваного нею. Чутливість тим вище, чим більше деталізована програма, чим більше проміжних цілей.

Окреслені вище вимоги реалізуються завдяки культурі вироблення і реалізації програми розвитку ЗНЗ, яка передбачає такі стадії: аналіз стану функціонування і розвитку школи, якості освіти випускників школи, виявлення чинників позитивного впливу на підвищення ефективності навчально-виховного процесу; нагальних і актуальних проблем, які потребують вирішення; формування концепції школи майбутнього, у якій необхідно передбачити теоретичні та методологічні засади перспективи розвитку закладу освіти (при цьому слід виходити з того, що теорія охоплює систему керівних ідей, законів, закономірностей і вказує на проблему «що треба зробити?»); методологія – вчення про метод наукового дослідження, тобто вона обґрунтовує «як це треба зробити»); розробка стратегії, основних напрямів і завдань переходу до нової школи; формування цілей першого етапу побудови нової школи; формування плану дій; експертиза програми [9, с.195].

Технологія розробки програми розвитку школи за змістовними і структурними показниками передбачає:

- аналіз стану діяльності школи за попередній період;
- окреслення стратегії, основних напрямів і завдань розвитку школи в майбутньому;
- розроблення концепції розвитку школи;
- окреслення цілей і завдань першого етапу розвитку школи;
- план дій педагогічного колективу школи на передбачуваний період її розвитку.

Основою розроблення програми розвитку школи є дані аналізу її діяльності за минулий навчальний рік, виявлення проблем змістовно-організаційного та навчально-виховного характеру, врахування позитивних досягнень педагогічного колективу щодо забезпечення високого рівня якості освіти та вихованості учнів.

Починається цей процес з *аналізу результатів діяльності ЗНЗ за минулий навчальний рік і передбачає*: оцінку стану освітньої компетентності учнів школи, викладання навчальних предметів, виховної роботи, діяльності учнівських колективів початкової, базової та старшої школи, роботи з батьками, діяльності членів адміністративного-управлінської ланки та допоміжного персоналу школи. Водночас аналіз кожної із окреслених підсистем діяльності школи потребує знання оцінних параметрів, інтеграція яких розкриває їх сутність. Так, результати освітньої компетентності учнів школи слід оцінювати за такими параметрами: динаміка змін рівнів навчальної компетентності учнів ЗНЗ (підвищення, стабільність, зниження) загалом по школі та в розрізі класів; міцність, глибина і діапазон знань учнів з основ наук (навчальних предметів інваріантної частини навчального плану); порівняльний аналіз результатів екзаменів та перевідних (річних) оцінок знань учнів; порівняльний аналіз результатів підсумкових контрольних робіт, тестування і поточних результатів знань учнів; рівень навчальної компетентності, вихованості та розвитку учнів випускних класів; особистісно орієнтоване навчання та його результативність (робота з обдарованими дітьми та тими, що не встигають засвоювати програмний матеріал); оцінка участі учнів у громадсько-корисній та виробничій діяльності (кооператив, мале підприємство, шкільні майстерні тощо); аналіз роботи вчителів щодо розвитку самостійності та навчально-пізнавальної активності учнів, їх творчого потенціалу; створення умов у процесі навчання для максимальної реалізації і самореалізації особистісного потенціалу учнів; досягнення учнів у предметних олімпіадах усіх рівнів та МАН.

Технологія аналізу викладання навчальних предметів полягає в оцінці стану реалізації змісту навчальних програм з предметів (інваріантної та варіативної частин навчального плану) у минулому навчальному році (за кількістю годин та результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів): контрольні, лабораторні й практичні роботи, твори, навчальні екскурсії; оцінка ступенів реалізації освітнього, виховного та розвивального потенціалів навчальних предметів (у розрізі методичних об'єднань, окремих вчителів); стан викладання і результатів засвоєння змісту нових курсів та спецкурсів окремих предметів, зокрема – профільних; результатів діяльності предметних гуртків, факультативів, наукових об'єднань, клубів тощо; результатів позакласної роботи вчителів-предметників (тематичні та ювілейні вечори, диспути, конференції, КВК тощо); розвиток творчості, удосконалення педагогічної майстерності, підвищення освітнього рівня та кваліфікації, використання новітніх технологій, в т. ч. інтерактивних; активність у роботі методичного об'єднання вчителів-фахівців навчальних предметів, науково-пошуковій роботі над індивідуальною методичною темою.

Технологія аналізу стану виховної роботи в школі та її результативності передбачає оцінювання стану досягнення мети виховання учнівського колективу школи та в розрізі класів відповідно до виховної мети, окресленої в річному плані роботи школи в минулому навчальному році; стан забезпечення органічної єдності навчання та виховання на уроці засобами навчальних предметів і в позаурочній виховній роботі, її результативність; пріоритетний аспект виховної роботи в ЗНЗ та стан його реалізації; упровадження в систему виховної роботи з учнями школи особистісно орієнтованого підходу, його ефективність;

оцінка доцільності використання різних форм організації виховної роботи з учнями, методів впливу на формування особистості; результативність упровадження новітніх технологій, здійснення виховної роботи з учнями школи; стан вихованості учнів школи (сформованість патріотичних, громадянських та гуманістичних рис в учнів, світоглядних основ, духовності, моральних рис тощо).

Технологія аналізу (самоаналізу) діяльності членів адміністративно-управлінської ланки школи полягає в оцінці: умов діяльності педагогічного і учнівського колективів (приміщення, навчально-матеріальна база, фінансово-економічне забезпечення, харчування, мікроклімат, оздоровлення); згуртованість педагогічного і учнівського колективів; спонукання членів шкільного колективу до розвитку ініціативи і творчості; ефективність системи планування, організації та контролю діяльності педагогічного і учнівського колективів на засадах взаємодії, взаєморозуміння, співтворчості; регулююча і стимулююча роль директора ЗНЗ та його заступників у визначенні змісту і структури навчально-виховного процесу, забезпеченні умов його здійснення; єдність діяльності членів адміністративно-управлінської ланки, її взаємодія з громадсько-політичними організаціями, об'єднаннями; керівництво роботою допоміжного персоналу школи (лаборантів, бібліотекаря, технічного персоналу); забезпечення санітарно-гігієнічних умов функціонування школи відповідно до встановлених норм.

Технологія аналізу діяльності учнівських колективів щодо забезпечення високого рівня їхньої навчальної компетентності та громадянської активності передбачає наявність таких параметрів: рівень згуртованості класних колективів; навчально-пізнавальної активності учнівських колективів; стан виконавської дисципліни та громадської активності, сумлінність у дотриманні прав і обов'язків учнів, у тому числі до набуття якісної освіти; участь класних колективів учнів у загальношкільних справах, організаціях; поліпшення рівня навчальної компетентності учнів засобом впливу учнівського активу класу чи шкільної учнівської організації; співробітництво вчителів ЗНЗ та учнівських класних колективів, шкільних організацій на засадах співробітництва, співдружності та демократії.

Технологія аналізу роботи ЗНЗ з батьками учнів передбачає оцінку наявності та результативності педагогізації батьків; озброєння батьків змістом та методами виховання дітей на національних родинних традиціях; організація та забезпечення ефективного функціонування батьківських комітетів класів ЗНЗ (консультації, поради, методичні рекомендації тощо); залучення батьків до організації позакласної навчально-пізнавальної та виховної роботи учнів (предметні гуртки, виховні заходи, трудовий десант, виготовлення навчальних посібників і наочних засобів навчання тощо); взаємодія загальноосвітнього навчального закладу з зовнішнім середовищем, установами інфраструктури мікрорайону; організація системи індивідуальної роботи педагогів з батьками неблагополучних сімей; результативність спільної роботи закладу освіти з батьками дітей, що навчаються в ньому.

Дослідження і практика управлінської діяльності директорів загальноосвітніх навчальних закладів свідчать, що значна їх частина відчуває складнощі в оволодінні технологією розробки концепції розвитку школи (близько 70% респондентів). *Концепція* – це система поглядів на ті чи інші явища, спосіб розгляду тих чи інших процесів, понять, загальний задум ініціатора розроблення програми розвитку закладу. У зв'язку з цим уніфікованими концепції не можуть бути, тому що вони суб'єктивно відображають компетентність, ерудицію, менталітет, професіоналізм, особистісні якості її розробників. Зміст концепції детермінується передбачуваною моделлю школи у майбутньому й нинішнім її станом. М.М. Поташник і В.С. Лазарев, які науково обґрунтували основні аспекти управління розвитком школи, вважають, що концепція має включати дві взаємопов'язані частини: характеристику нового керованого об'єкта та керуючої системи нової школи. На їх думку, характеристика керованого об'єкта має включати: структуру нового (чи модернізованого) навчального закладу за ступенями освіти; новий навчальний план; нові (чи модернізовані) навчальні програми, авторські навчальні програми; організацію навчально-виховного

процесу; характеристику нових технологій, методик, механізмів реалізації змісту навчання, виховання і розвитку учнів, за допомогою яких буде реалізовуватися новий зміст освіти; структура й організація урочної, позаурочної, позакласної, позашкільної роботи [6].

Набуватиме також істотних змін характеристика керуючої системи, яка включає: нову (видозмінену, модернізовану) організаційну структуру управляючої системи (у вигляді органіграми), де показані її ланки, рівні, названі всі суб'єкти управління, зв'язки і відношення між ними; новий перелік функцій усіх осіб і колективних суб'єктів управління (заступника директора, ради, комітетів, комісій, об'єднань), що пов'язані з тими чи іншими ділянками розвитку школи; нові (якщо вони є, або передбачаються) механізми управління, що реалізують нові функції і нові методи управління.

Структуру дій щодо формування концепції нової школи можна подати у вигляді наступного алгоритму покрокових дій: пошук і оцінка ідей, реалізація яких дозволить розв'язати окреслені проблеми; уточнення «місії» нової школи (для яких дітей вона служитиме); вибір ідей для концепції на основі врахування рівня їх технологічної розробленості; можливостей, умов і інших чинників, що забезпечують реалізацію «місії» школи; формування концепції нової школи (концепції керованого об'єкта); формування концепції управляючої системи, відповідної до нового об'єкта [6].

Перераховані вище ознаки, зазвичай, відображаються і в програмі авторської школи, зміст й організація якої базується на інноваційній парадигмі, що включає систему категорій, фактів, методів і технологій постановки та вирішення актуальних проблем навчально-виховного характеру.

Технологія розробки програми авторського навчально-виховного закладу передбачає: розробку (чи запозичення) інноваційної педагогічної теорії та шляхів її реалізації; висунення ідеї та постановку оригінальної мети діяльності закладу освіти відповідно до окресленої парадигми; визначення пріоритетного аспекта та принципів діяльності авторського ЗНЗ; розробку системи навчально-виховної роботи школи відповідно до окресленої парадигми та поставленої мети; формування системи виховної роботи з учнями, спрямованої на забезпечення самовиховання, саморозвитку та самовизначеності особистості; наявність творчих, ініціативних, професійно активних педагогів, здатних реалізувати авторський задум (одного, групи авторів) щодо принципово відмінної системи змісту та організації навчальної роботи з учнями; модернізацію змісту, структури та механізмів управління авторським закладом освіти [7].

Доречно зауважити: якщо педагогічна система, яка є основою створення і функціонування авторського закладу освіти, базується на принципово новій методологічній основі, тобто нових філософських, соціологічних та психолого-педагогічних засадах, то він є новаторським; якщо педагогічна система принципово не відрізняється від традиційної і лише певною мірою раціоналізована (видозмінена, модернізована, удосконалена), то авторський заклад освіти є раціоналізаторським. Обидва зазначені вище варіанти програми розвитку закладу освіти як авторського, будуть відмінними. Відтак, будуть відмінними й технології їх розроблення та реалізації [7].

Відповідно до домінуючої педагогічної ідеї та мети, окреслених у програмі авторського закладу освіти, розробляється і реалізується концепція системи навчання та виховання учнів, що забезпечує досягнення мети – високого рівня навчальної компетентності учнів, моральної стійкості та соціальної зрілості. Прикладом у цьому може бути «Концепція соціокультурного розвитку Володимирецького районного колегіуму» Рівненської області. У «Концепції» йдеться про створення нової школи XXI, яка б:

- плекала творчу особистість з урахуванням культурного і національного різноманіття;
- створила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, вивчення іноземних мов як інструмента комунікації та взаємодії, полікультурного розвитку, вироблення вмінь спілкування і співпраці з людьми різних національностей;

- забезпечила б формування моделі поведінки особистості, яка зможе повноцінно жити у багатомовній спільності, толерантно ставитися до представників інших країн;
- сприяла формуванню навичок міжкультурної комунікації та відкритості, поваги до культур інших народів;
- дбала про піднесення культури і духовності з орієнтацією на всю різноманітність кращих вітчизняних і світових зразків.

Правомірним є резюме: «Реалізація основних концептуальних положень сприятиме входженню учнів в контекст сучасної культури, становлення особистості як суб'єкта і стратега власного життя, гідного людини... Нова школа – це школа культури життєвого самовизначення, творчої самореалізації особистості» [4].

Висновки. Отже, наведені в статті технології розроблення програми розвитку закладу освіти свідчать про їхню різноманітність, яка детермінується інноваційною ідеєю та метою, окресленням провідного аспекта діяльності, кадровим і матеріально-технічним забезпеченням її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти : Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. №347 // Освіта. – 2002. – 26 квіт.-1 трав. (№26). – С.2-4; Пед. і псих.проф. освіти. –2002.– №2.– С. 9-22.
2. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков.– М. : Педагогика, 1982. – 191 с.
3. Шелакін В. Циклограма навчального року середнього загальноосвітнього закладу / В. Шелакін, Н. Калантай, Н. Чепель // Директор школи, № 28 –31 (221–223), серпень, 2002. – 96 с.
4. Управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, А. Ф. Остапенко, В. В. Лапінський, В. В. Літвинчук, В. В. Рогоза та ін.] ; за наук. ред. проф. Л. М. Калініної. – К. – Володимирець, 2011. – 560 с.
5. Палеха Ю.А. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культура / Ю.А.Палеха // Навч.посіб. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2002. – 337 с.
6. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. ; Видавнича група «Основа», 2007. – 176 с.
7. Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 462 с.
8. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Н. М. Островерхова – К. : Глобус, 1998. – 274 с.

REFERENCES

1. Natsional'na doktryna rozvytku osvity: Zatv. Ukazom Prezydenta Ukrayiny vid 17 kvit. 2002 r. № 347 // Osvita. – 2002. – 26 kvit.-1 trav. (№ 26). – P. 2-4; Ped. i psyk.prof. osvity. – 2002.– № 2.– P. 9-22.
2. Kondakov M.Y. Teoretycheskye osnovy shkolovedenyya / M. Y. Kondakov.– M. : Pedahohyka, 1982. – 191 p.
3. Shelakin V. Tsyklohrama navchal'noho roku seredn'oho zahal'noosvitn'oho zakladu / V. Shelakin, N. Kalantay, N. Chepel' // Dyrektor shkoly, № 28 –31 (221–223), serpen', 2002. – 96 p.
4. Upravlinnya innovatsiynym rozvytkom zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu: modeli, sotsiokul'turni protsesy, tekhnolohiyi: nauk.-metod. posib. / [L. M. Kalinina, A. F. Ostapenko, V. V. Lapins'kyu, V. V. Litvynchuk, V. V. Rohoza ta in.]; za nauk. red. Profesora L. M. Kalininoyi. – Kyiv – Volodymyrets': 2011. – 560 p.

5. Palekha Yu.A. Klyuchi do uspihku, abo Orhanizatsiyna ta upravlins'ka kul'tura / Yu.A.Palekha //Navch.posib.–K. :Vyd-voYevropeys'koho un-tu, 2002. – 337 p.
6. Vasyl'chenko L.V. Upravlins'ka kul'tura i kompetentnist' kerivnyka / L.V. Vasyl'chenko. – Kharkiv ; Vydavnycha hrupa «Osnova», 2007. – 176 p.
7. Upravlenye rozvytyem shkoli / Pod red. M. M. Potashnyka y V. S. Lazareva. –M. : Novaya shkola, 1995. – 462 p.
8. Ostroverkhova N. M. Paradyhmy upravlinnya avtors'kymy zakladamy osvity / N. M. Ostroverkhova // K. : Hlobus, 1998. – 274 p.

УДК 811.111:371.3:070

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ АНГЛОМОВНИХ ПІАР-ТЕКСТІВ

Вавіліна С.Г., викладач

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

vavilina.s@gmail.com

Методика навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англomовних піар-текстів була створена з метою задовольнити потреби сучасного суспільства у спеціалістах, здатних успішно конкурувати на міжнародному ринку праці. Включення англomовного піар-тексту до змісту навчання студентів факультету журналістики професійно орієнтованого читання враховує сучасні тенденції зближення професійної діяльності журналістів зі сферою пabлік рілейшнз. У статті описано підготовку, перебіг та результати методичного експерименту, метою якого була перевірка ефективності розробленої методики навчання. Автором представлені зміст перед- і після експериментальних зрізів, структура експерименту та інтерпретація отриманих результатів.

Ключові слова: гіпотеза експерименту, методика навчання професійно орієнтованого читання, результати експерименту, рівень сформованості вмінь.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПИАР-ТЕКСТОВ

Вавилина С. Г.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

vavilina.s@gmail.com

Методика обучения будущих журналистов профессионально ориентированному чтению на основе англоязычных пиар-текстов была создана для удовлетворения потребностей современного общества в специалистах, способных успешно конкурировать на международном рынке труда. Включение англоязычного пиар-текста в содержание обучения студентов факультета журналистики профессионально ориентированному чтению учитывает современные тенденции сближения профессиональной деятельности журналистов со сферой пabлік рілейшнз. В статье описаны подготовка, проведение и результаты методического эксперимента, целью которого была проверка эффективности разработанной методики обучения. Автором представлены содержание перед- и послеэкспериментальных срезов, структура эксперимента и интерпретация полученных результатов.

Ключевые слова: гипотеза эксперимента, методика обучения профессионально ориентированного чтения, результаты эксперимента, уровень сформированности умений.

THE EXPERIMENTAL TEST OF THE TEACHING METHOD OF THE JOURNALISM STUDENTS PR TEXT BASED FOREIGN LANGUAGE READING FOR SPECIFIC PURPOSES

Vavilina S. G.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

vavilina.s@gmail.com

The PR texts based methodology of teaching the future journalists foreign language reading for specific purposes was developed to meet the needs of the modern society in specialists able to compete at the international labour market. The choice of PR texts as a component of learning content not only complies with demands for learning materials of different genres efficient in the formation of reading competence among journalism students but also takes into consideration close interrelation and interdependence between PR and journalism in contemporary mass communications. The system of exercises for teaching reading skills by means of PR texts was created as well as a learning process model. The efficiency and effectiveness of the proposed teaching method needed to be proved experimentally.

The author proposes the experimental hypothesis based on such factors as the theoretical grounds of the defined components of the professional oriented competence in reading PR texts, the criteria for learning materials selection and the expediency of the developed system of exercises. The variable and nvariable terms are also defined and explained. The paper presents two variants of the methodology according to the stages of teaching reading process which are conditioned by the way the students master cognitive reading strategies. The paper describes the preparation, process and results of the experiment aimed to prove the developed teaching methods efficiency. The author presents the pre- and post experimental tests content, experiment structure and data interpretation.

Key words: experimental hypothesis, foreign language reading for specific purposes methods, skills formation level.

Професійно орієнтований підхід передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних ділових, спеціальних сферах і ситуаціях. Об'єктом дослідження сучасної методичної науки стають різні аспекти професійно орієнтованого навчання іноземної мови (ІМ) в усіх видах мовленнєвої діяльності. В останніх дослідженнях представлено новий погляд на навчання іншомовного читання, суть якого полягає у формуванні та розвитку вмінь, необхідних для ефективного функціонування майбутнього спеціаліста (Г. В. Барабанова, Ю. В. Дегтярьова, І. В. Корейба, Т. М. Корж, Т. І. Кушнар'ова, О. С. Малюга, С. В. Радецька, Т. І. Труханова).

Незважаючи на різноманіття та глибину досліджуваних проблем, їх коло обмежується особливостями навчання професійно орієнтованого читання (ПОЧ) студентів переважно технічних або економічних спеціальностей на матеріалі текстів відповідної спрямованості. Дослідження професійно орієнтованого навчання майбутніх журналістів ІМ представлено науковими працями Т. О. Бударіної, Т. В. Ємельянової, Л. Є. Нагорнюк, О. Г. Самохвалова, І. М. Чемерис, які присвячені проблемам формування іншомовної професійної комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки студентів факультетів журналістики. Між тим, методичні питання щодо формування вмінь ПОЧ у процесі навчання, компонентом змісту якого були б тексти, з якими майбутні фахівці сфери масової комунікації будуть взаємодіяти у професійному житті, залишаються недостатньо вивченими.

Усе це зумовило необхідність розробки і впровадження методики навчання майбутніх журналістів ПОЧ на основі англomовних піар-текстів (ПТ) з метою оптимізації процесу навчання ІМ та урахування професійних потреб майбутніх спеціалістів. **Метою** статті є опис методичного експерименту, реалізованого з ціллю перевірки запропонованої методики.

Процес підготовки, організації та проведення експерименту був здійснений відповідно до головних положень теорії методичного експерименту, розробленої І. П. Биковою, П. Б. Гурвичем, М. В. Ляховицьким, В. М. Шейко, Е. О. Штульманом. За класифікацією П. Б. Гурвича, експеримент, проведений за створеною нами методикою, можна визначити як основний, вертикально-горизонтальний, природний і відкритий [2, с. 26 - 36].

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики проводилася за визначеними М. В. Ляховицьким [3 с. 15] фазами методичного експерименту, а саме: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація експерименту; 4) інтерпретація результатів експерименту.

Виходячи з теоретичних умов формування визначених складових іншомовної комунікативної компетентності в читанні англомовних ПТ, дотримуючись запропонованих критеріїв відбору навчального матеріалу та ґрунтуючись на доцільності застосування розробленої системи вправ, ми висунули таку *гіпотезу* експерименту: досягти високого рівня формування іншомовної комунікативної компетентності в читанні та акцентувати професійний компонент можливо за умови використання методики навчання ПОЧ на основі англомовних ПТ, яка відповідає трьом етапам навчання, містить спеціально розроблену систему вправ з трьох основних підсистем, спрямованих на: 1) формування основ медіаграмотності (МГ) як складової професійної компетентності журналіста; 2) формування мовленнєвих навичок ПОЧ; 3) формування та розвиток вмінь ПОЧ англомовних ПТ.

До *неварійованих чинників* експерименту ми віднесли: 1) кількісний (44 студенти факультету журналістики ЗНУ) та якісний склад експериментальних та контрольних груп (за показником рівня навченості); 2) однаковий навчальний матеріал; 3) використання однакового розробленого за нашою методикою комплексу вправ; 4) тривалість експериментального навчання (з 1.11.2012 по 17.05.2013); 5) кількість годин, відведених на експериментальне навчання (28 годин аудиторних занять та 6 годин на самостійну роботу); 6) проведення навчання одним і тим самим експериментатором (автором дисертаційної роботи); 7) зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Варійованою умовою виступав спосіб оволодіння студентами когнітивними стратегіями читання: 1) визначення студентами самостійно під час евристичної бесіди найбільш ефективних шляхів (або стратегій) вилучення необхідної інформації в процесі читання ПТ; 2) використання студентами спеціально розроблених викладачем шаблонів-інструкцій для пошуку необхідної інформації в процесі читання ПТ.

Варійований чинник зумовлений включенням до процесуального змісту навчання майбутніх журналістів ПОЧ на основі англомовних ПТ, згідно з метою формування навчально-стратегічної компетентності, вмінь оперування когнітивними стратегіями читання. Ефективність цього процесу на пряму залежить від умілого керівництва з боку викладача, яке полягає в наданні чітких інструкцій на всіх етапах навчання ПОЧ. Для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі оволодіння стратегіями читання англомовних ПТ та стратегіями МГ ми пропонуємо використовувати: 1) за першим варіантом методики – метод евристичної бесіди, який дозволяє майбутнім журналістам за допомоги запитань аналітичного (власне аналітичних, навідних, риторичних) та синтетичного характеру оволодіти різноманітними техніками вилучення та інтерпретації інформації з тексту, зумовленими цілями читання та типами текстів; 2) за другим варіантом методики – використання спеціально розроблених графічних організаторів (шаблонів, вказівок, керівництв), яке дає змогу залучити саморефлексію студентів, сприяє розвитку їх аналітичних здібностей, усвідомленому вибору та застосуванню дій, необхідних для декодування, вилучення та інтерпретування інформації з тексту.

Наступний приклад вправи дозволяє продемонструвати відмінність між двома варіантами методики, що проявляється, перш за все, у формулюванні завдань до вправ. Вправа виконується на післятекстовому етапі роботи над текстом “Offending is something that’s not productive”, який представляє собою іміджеве інтерв’ю з президентом компанії United Colors of Benetton Алессандро Бенеттоном.

Метою вправи є розвиток вмінь критичного осмислення та розуміння імпліцитно висловленої інформації тексту (інформативне читання). За першим варіантом методики завдання сформульоване так:

Приклад 1. *There is such term in modern marketing as shock advertising or “shockvertising”. It is a type of advertising generally regarded as one that deliberately startles and offends its audience by violating norms for social values and personal ideals. Benetton is often considered to have pioneered “shockvertising”, using a combination of frightening, gory and/or offensive advertising material.*

Look at the text again. How does Alessandro Benetton justify and explain the use of shocking images in his company’s promotional campaigns? Do you share his opinion? What are the threats of this communication method? Is using shocking images in advertising campaigns can be justified? Make your judgment.

У другому варіанті методики в останній частині наведеної вправи викладач замість питань забезпечує студентів шаблоном під назвою “Both Sides Now”, пояснює, з якою метою він застосовується та надає покрокову інструкцію щодо його заповнення. Використання шаблону допомагає оволодіти стратегіями критичного опрацювання інформації в тексті шляхом порівняння різних точок зору та винесення судження на основі аналізу обґрунтованості представленого змісту та логіки його викладення. Нижче ми наводимо інструкцію викладача та приклад можливого опрацювання інформації студентами за шаблоном (див. табл. 1).

Приклад 2. *There is such term Is using shocking images in advertising campaigns effective and can it be justified? Make your judgement. While doing this task you should keep in mind that editorials, magazine articles and especially PR-texts often present one side on a particular issue, or limit one of the viewpoints.*

1. *Read the text again. Identify Benetton’s viewpoint and find the evidence that supports and opposes the viewpoint. Write it down in “Evidence that Supports” column in “Both Sides Now” template.*

2. *Use the template to record alternating information that supports and opposes the viewpoint statement.*

3. *Evaluate the evidence and make the decision (judgment) based on the information provided by the text, inferences and your own knowledge.*

Таблиця 1 — Зразок очікуваного заповнення шаблону “Both Sides Now”

Both Sides Now		
<i>It aims to fight the culture of hate in modern world</i>	<i>Is using shocking images in advertising campaigns effective and can it be justified?</i>	<i>Shocking images generate great publicity</i>
<i>This strategy helps to share consumers values, views and concerns</i>		<i>It helps the company to attract new consumers globally</i>
<i>It leverages brand awareness</i>		<i>Is a good way to defeat rival brands like Zara and H&M with wittier campaign</i>
<i>Confusing business and politics is not right</i>		<i>Benetton had to withdraw some images due to complaints of Vatican</i>

Decision
<i>Shocking promotional campaigns can be used as a way for heightening awareness of significant social issues and for “taking a stand” against infringements on human rights, civil liberties, and environmental rights. However using shocking pictures could affect the way consumers perceive a brand and quality of a product. The ethics is always important to have in mind, and using fear or other strong messages might not always be the best and most effective method to use</i>
Reason
<ul style="list-style-type: none"> • <i>The brand has used their communication to highlight and draw attention to the issues of racism, AIDS, war, conflict, anorexia, and so on</i> • <i>Shocking advertising may entail bold and provocative political messages that challenge the public’s conventional understanding of the social order</i> • <i>People tend to protect themselves against ideas, objects or situations that are threatening. This means that if a consumer finds a certain kind of advertising content threatening or disturbing, this message will be filtered out</i>

Особливості варіантів методики навчання наведені в табл. 2.

Таблиця 2 — Особливості двох варіантів методики на різних етапах навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англомовних піар-текстів

Етапи	Особливості варіантів методики		
	I-й варіант		II-й варіант
	Групи вправ	Спосіб формування стратегій МГ та ПОЧ англомовних ПТ	Спосіб формування стратегій МГ та ПОЧ англомовних ПТ
Підготовчий	Для формування вмінь критичного мислення	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру
	Для підготовки до ПОЧ англомовних ПТ	Евристична бесіда з елементами пояснення	Використання шаблонів Press Release Structure Template, Press Statement Structure Template, Company Logo Analysis Template, елементи пояснення
Основний	Для розвитку вмінь аналізу медіа інформації	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру, елементи пояснення	Використання шаблонів та схем Mind and Alternative Mind Portrait, Key Concepts Charts, елементи пояснення
	Для розвитку і вдосконалення вмінь референтного та інформативного ПОЧ англомовних ПТ	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру, елементи пояснення	Використання шаблонів Anticipation Guide, Press Release Genre Conventions Template, Most/Least Important Ideas and Information, Reading a Text in Detail Guide, елементи пояснення

Продовження таблиці 2

Завершальний	Для контролю сформованості вмінь МГ	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру	Використання шаблонів та схем Personal Response to Media Text, Analytical Response to Media Text
	Для розвитку і вдосконалення вмінь референтного та інформативного ПОЧ англомовних ПТ	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру, елементи пояснення	Використання шаблонів Template for Profile Feature Article (Interview) Analysis, Press Release Genre Conventions Template, Cause and Effect T-Chart, Reading a Text in Detail Guide, елементи пояснення
	Для контролю сформованості вмінь ПОЧ англомовних ПТ	Евристична бесіда з запитаннями аналітичного та синтетичного характеру	Використання шаблонів Both Sides Now Template, Template for Drawing Conclusions, Reading a Text in Detail Guide

Реалізація експериментального навчання відбувалася в три етапи: письмовий передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання та письмовий післяекспериментальний зріз. Структуру методичного експерименту наведено в табл. 3.

Таблиця 3 — Структура методичного експерименту

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин аудиторних/на самостійну роботу	Кількість груп/учасників	Основні завдання
1. Перед-експериментальний зріз	листопад 2012	2/0	4/44	Визначення вихідного рівня сформованості вмінь основних видів іншомовного ПОЧ та МГ
2. Експериментальне навчання	Листопад 2012-травень 2013	24/6	4/44	Перевірка ефективності розроблених варіантів методики навчання ПОЧ
3. Після-експериментальний зріз	травень 2013	2/0	4/44	Перевірка досягнутого рівня сформованих вмінь ПОЧ англомовних ПТ і МГ

Передекспериментальний зріз був проведений у листопаді 2012 року для визначення рівня сформованості іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетентності в читанні англомовних ПТ. Зміст тесту відповідав основним об'єктам навчання нашого дослідження, до яких відносяться вміння МГ, мовленнєві навички ПОЧ (лексичні та граматичні) та вміння ПОЧ (референтного та інформативного) – згідно з розробленою нами системою вправ для розвитку вмінь ПОЧ. Таким чином було підготовлено 14 письмових завдань – 4 завдання на визначення рівня сформованості вмінь МГ, 4 завдання на визначення сформованості мовленнєвих навичок ПОЧ та 8 завдань на визначення сформованості вмінь референтного та інформативного видів ПОЧ англомовних ПТ.

Включені до передекспериментального зрізу завдання дозволили здійснити аналіз, обробку та інтерпретацію отриманих даних за такими критеріями оцінювання вмінь ПОЧ англомовних ПТ: 1) для визначення рівня сформованості вмінь МГ: медіа-обізнаність; адекватність визначення авторської позиції МТ; ступінь ідентифікації технік створення МТ; 2) для визначення рівня сформованості мовленнєвих навичок ПОЧ: ступінь локалізуванню ЛО з позитивним забарвленням; правильність співвіднесення значення слова з контекстом речення; правильність встановлення значення слова за морфологічною структурою; 3) для визначення рівня сформованості вмінь референтного та інформативного ПОЧ: правильність визначення структури ПТ; ступінь достовірності прогнозування предметно-тематичного змісту; адекватність визначення функціонального призначення ПТ; правильність визначення ролі мовних засобів позитивної оцінки; ступінь ідентифікації аргументації ПТ; правильність визначення цільової аудиторії ПТ; інформаційна обізнаність; адекватність висновків про діяльність організації; ступінь конкретизації основних проблем тексту.

Для перевірки сформованості вмінь МГ майбутнім журналістам були запропоновані три завдання закритої форми з вибором правильної відповіді з декількох запропонованих та одне завдання, яке передбачало визначення студентами технік впливу творців тексту на аудиторію, вербальних і невербальних засобів «конструювання» значення конкретного МТ.

Для оцінювання рівня сформованості мовленнєвих навичок ПОЧ використовувалися різні типи завдань. Так, сформованість лексичних навичок ПОЧ перевірялася за допомогою завдання на визначення лексичних одиниць з позитивним забарвленням та закритого тесту множинного вибору. Оцінити сформованість граматичних навичок ПОЧ мав тест відкритого типу на вибір різноманітних засобів синтаксичного зв'язку та завдання на визначення морфологічної структури та переклад слів сфери піару.

Для вимірювання сформованості вмінь референтного ПОЧ були запропоновані завдання на визначення структурних частин прес-релізу та закрите тестове завдання на встановлення відповідності між заголовками та текстами.

При перевірці рівня сформованості вмінь інформативного ПОЧ були залучені завдання відкритого типу на надання розгорнутої відповіді. Використання зазначених завдань не виключало виконання закритих тестів на вибір однієї чи кількох правильних відповідей.

Для забезпечення коректного порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізу структура, обсяг, зміст тесту для післяекспериментального зрізу та система оцінювання залишилися ті ж самі. Результати оброблялися за спеціально розробленою шкалою оцінки рівня сформованості вмінь ПОЧ англомовних ПТ, де кожному критерію оцінювання відповідає показник із певною кількістю балів. У табл. 4 зведено та порівняно результати зрізів за всіма об'єктами оцінювання для чотирьох експериментальних груп.

Таблиця 4 — Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментального зрізів сформованості вмінь ПОЧ англомовних ПТ для експериментальних груп (у балах)

Об'єкти контролю	Групи	Максимальний бал	Середній бал за всіма критеріями		Приріст	Коефіцієнт навченості			
			До експ.	Після експ.		До експ.	Після експ.		
Вміння МГ	ЕГ-1	10	4,8	7	2,2	0,48	0,7		
	ЕГ-2		5	8,2	3,2	0,5	0,82		
	ЕГ-3		5,8	7,4	1,6	0,58	0,74		
	ЕГ-4		5,1	8,8	3,7	0,51	0,88		
Мовленнєві навички ПОЧ	Лексичні навички	15	30	ЕГ-1	8,7	10,4	1,7	0,58	0,7
				ЕГ-2	8,4	10,5	2,1	0,56	0,7
				ЕГ-3	9	10,5	1,5	0,6	0,7
				ЕГ-4	8,9	11,9	3	0,59	0,79
	Грамаітичні навички	15		ЕГ-1	7,2	10,6	3,4	0,48	0,7
				ЕГ-2	7	11,2	4,2	0,46	0,75
				ЕГ-3	8,5	10,6	2,1	0,57	0,7
				ЕГ-4	7,8	12,3	4,5	0,52	0,82
Вміння ПОЧ	Референтне ПОЧ	30	60	ЕГ-1	13,5	22,3	8,8	0,45	0,74
				ЕГ-2	14,7	23,7	9	0,49	0,79
				ЕГ-3	14,5	24,6	10,1	0,48	0,82
				ЕГ-4	14,4	25,5	11,2	0,48	0,85
	Інформативне ПОЧ	30		ЕГ-1	15,9	22,4	6,5	0,56	0,75
				ЕГ-2	15,7	24,4	8,7	0,56	0,81
				ЕГ-3	19	25,1	6,1	0,66	0,84
				ЕГ-4	18,6	26,8	8,2	0,65	0,89

Як видно з табл. 4, результати передекспериментального зрізу продемонстрували низький рівень сформованості вмінь МГ, при чому коефіцієнт навченості в середньому у всіх студентів склав 0,55. Пояснити такий невисокий результат можливо незадовільним станом елементарних знань спеціальної термінології МГ, несформованістю вмінь критичного аналізу МГ, фрагменти якого були представлені в одному із завдань, та нездатністю студентів “деконструювати” значення МГ на лінгвістичному та екстралінгвістичному рівнях.

Представлені у табл. 4 показники передекспериментального зрізу показали також досить низький рівень сформованості лексичних навичок (коефіцієнт навченості – 0,59), що

пояснюється присутністю в завданнях спеціальної професійної лексики, яка виявилася новою для більшості студентів. Ще нижчим виявився і рівень сформованості граматичних навичок (коефіцієнт навченості – 0,5).

Не продемонстрували належного рівня і показники сформованості вмінь ПОЧ. Середній показник у 14,3 бали (із 30 можливих) для вмінь референтного ПОЧ засвідчив неефективне володіння студентами цим видом читання, який найчастіше використовується під час здобуття інформації з друкованих та електронних носіїв. Недостатній показчик сформованості вмінь інформативного ПОЧ (середній показник – 17,3 балів із 30 можливих) показав нездатність студентів використовувати когнітивні стратегії для глибокого розуміння тексту як основної мети інформативного читання.

Загалом середній коефіцієнт навченості в ЕГ-1 та ЕГ-2 становив 0,5 та 0,49 відповідно, в ЕГ-3 – 0,59, в ЕГ-4 – 0,55. Ці результати свідчать про недостатній рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь ПОЧ в усіх чотирьох експериментальних групах. На нашу думку, це пояснюється браком у студентів достатнього досвіду читання англomовних ПТ і недостатнім рівнем володіння когнітивними стратегіями читання.

Отже, у результаті проведення передекспериментального зрізу, аналізу та інтерпретації отриманих даних, ми встановили вихідний рівень сформованості вмінь МГ, мовленнєвих навичок ПОЧ та вмінь інформативного та референтного ПОЧ і підтвердили необхідність застосування спеціально розробленої системи вправ для досягнення задовільного рівня сформованості відповідних навичок та вмінь ПОЧ англomовних ПТ.

Для перевірки відмінностей у рівні навченості експериментальних груп ми порівняли їх середні значення, використавши Q-критерій Розенбаума для відомих незалежних вибірок. Під незалежними вибірками ми розуміли середні значення результатів передекспериментального зрізу. Порівняння рівню володіння вміннями ПОЧ у групах ЕГ-1 (гр. 3312-1 а) та ЕГ-2 (гр. 3312-1 б), ЕГ-3 (гр. 3312-2а) та ЕГ-3 (гр. 3312-2б) дозволило прийняти нульову гіпотезу H_0 про те, що за результатами передекспериментального зрізу рівень володіння вміннями ПОЧ студентів ЕГ-1 і ЕГ-2 не відрізняється від рівня володіння ПОЧ студентів ЕГ-3 і ЕГ-4. Це підтвердило правомірність проведення експерименту у цих групах, впроваджуючи з них два варіанти методики.

Експериментальне навчання відбувалося на основі розробленого комплексу вправ. Під час експериментального навчання у всіх групах значно зросла мотивація та інтерес до занять, підвищився рівень активності студентів, їх включеність у роботу. Виконання самостійної роботи надавало студентам право власного вибору текстів, не обмежувало фантазію та дозволяло проявити творчі здібності та професійні журналістські якості: аналітичність мислення, розуміння соціальних процесів, громадську позицію.

Незважаючи на явний розвиток вмінь інформативного та референтного видів читання у всіх групах, студенти експериментальних груп, які опановували стратегії під керівництвом викладача, демонстрували кращі результати під час навчання. Особливо володіння стратегіями допомагало їм при виконанні вправ для розвитку інформативного читання, які містили завдання на смислову переробку інформації та передбачали досягнення критичного рівня розуміння прочитаного тексту.

Результати **післяекспериментального зрізу** рівня сформованості вмінь МГ, наведені у табл. 4, демонструють високі результати студентів, досягнуті за всіма критеріями. Під час навчання студенти наголошували на своїй особливій зацікавленості у вправах для формування вмінь МГ, як на стимулюючих, мотивуючих та корисних з професійної точки зору. Отримані результати на практиці підтвердили ефективність залучення таких вправ до процесу навчання професійно орієнтованого іншомовного читання.

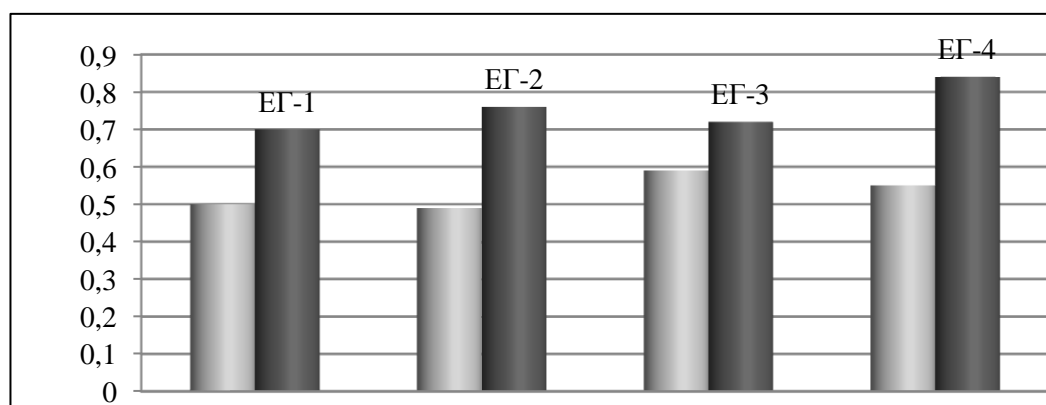
Показники рівня сформованості граматичних навичок ПОЧ свідчать про досягнення студентами рівня навченості за всіма критеріями. Такий результат здається закономірним,

оскільки в процесі вивчення структури та композиції ПТ, їх стилістичних особливостей, велика увага приділялася розпізнаванню синтаксичних структур, характерних для цього виду текстів, граматичних засобів вираження безособистісного начала, специфічних форм (пасивний залог), клішованих виразів і т.д. Крім того, успішне формування лексичних навичок (приріст яких для груп ЕГ-1 та ЕГ-2 становив 1,7 та 2,1, а для груп ЕГ-3 та ЕГ-4 – 1,5 і 3) дозволило студентам засвоїти певні граматичні структури в єдності з лексичним наповненням, що, у свою чергу, сприяло правильності їх пізнання та відтворення.

Порівняння середніх показників груп до та після експериментального навчання показують значний приріст за всіма об'єктами оцінювання, що дає нам змогу зробити висновок про ефективність нашої методики (див. табл. 4). Згідно з даними результатів післяекспериментального зрізу, можна стверджувати, що формування у студентів вмінь інформативного та референтного читання виявилось успішним. Приріст сформованості вмінь референтного читання: 8,8 – для ЕГ-1, 9 – для ЕГ-2, 10,1 і 11,2 – для ЕГ-3 та ЕГ-4 демонструє розвиток вмінь студентів визначати структурні елементи піар-текстів, прогнозувати зміст тексту за заголовком та ключовими словами та орієнтуватися в структурі ПТ.

Значний приріст рівня сформованості вмінь інформативного читання, який становив для ЕГ-1 та ЕГ-2 – 6,5 та 8,7, а для груп ЕГ-3 та ЕГ-4 – 6,1 і 8,2 можливо пояснити такими причинами. По-перше, комплекс вправ, спрямований на формування вмінь МГ, значно сприяв розвитку вмінь критичного мислення студентів, без яких неможливо досягти необхідного для цього виду читання рівня розуміння тексту. Вміння аналізувати МГ у світлі ключових концепцій МГ, що передбачають розуміння цілей, технологій, засобів впливу на цільову аудиторію, комерційних та політичних мотивів творців медіа продукції поряд із урахуванням можливостей неоднозначного тлумачення змісту, послужили необхідною базою для досягнення детального та критичного рівнів розуміння англомовних ПТ. По-друге, навчання студентів когнітивних стратегій читання, які передбачають здійснення певних дій залежно від цілей (видів читання), та моделювання і планування цих дій, дозволило студентам зробити процес ПОЧ більш раціональним та ефективним.

Подані в табл. 4 кількісні дані перед- і післяекспериментальних зрізів, дозволяють обчислити загальний коефіцієнт навченості в кожній групі, скориставшись формулою В.П. Беспалька: $K = A/N$, де A – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів [8, с. 56]. У результаті цей показник для групи ЕГ-1 становить 0,5 до експерименту та 0,7 після експерименту, для ЕГ-2 – 0,49 та 0,76, для ЕГ-3 – 0,59 і 0,72 та для ЕГ-4 – 0,55 та 0,84. Діаграма на рис. 1 демонструє приріст коефіцієнту навченості в кожній групі.



Умовні позначення:

■ - до експерименту, ■ - після експерименту

Рис. 1. Порівняння показників коефіцієнту навченості в експериментальних групах

Для порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізу ми скористалися методом оцінки даних за допомогою критерія Фішера [4, с. 158]. У табл. 5 під ознакою «ефект» наведено кількість студентів усіх експериментальних груп, які досягнули коефіцієнта навченості 0,7, під «немає ефекту» - кількість студентів, у яких загальний бал нижче коефіцієнта навченості, а під « φ^* » - кутові значення для відповідних відсоткових часток, знайдених за таблицею рівнів статистичної значимості різних значень критерію φ^* Фішера [4, с. 332].

Таблиця 5 — Порівняльні характеристики експериментальних груп до та після проведення експерименту за критерієм Фішера

Зрізи	«ефект»		φ^*	«немає ефекту»
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів
Передекспериментальний	4	9%	0,536	40
Післяекспериментальний	32	72,7%	2,042	12
Загальна кількість студентів	44			44

Для перевірки правильності гіпотез необхідно було порівняти емпіричне та критичне значення кутового перетворення Фішера. Якщо $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$, то приймається нульова гіпотеза (H_0) про те, що частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, не більша частки студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу. Якщо ж $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$, то приймається альтернативна гіпотеза.

Підрахуємо $\varphi^*_{\text{емп}}$ за формулою: $\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$

де φ_1 - кут, що відповідає більшій процентній частці; φ_2 - кут, що відповідає меншій процентній частці; n_1 - кількість спостережень у вибірці 1; n_2 - кількість спостережень у вибірці 2.

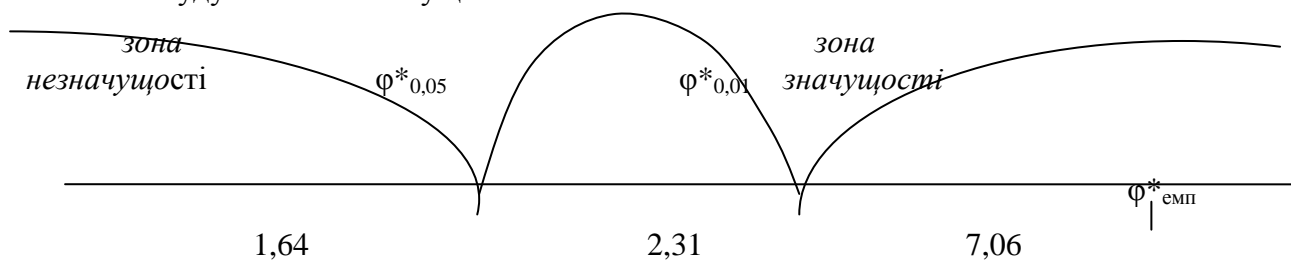
За таблицею [112, с.330] визначаємо величини φ , які відповідають відсотковим часткам обох зрізів: $\varphi_1 = 2,042$, $\varphi_2 = 0,536$

отже, у нашому випадку: $\varphi^*_{\text{емп}} = (2,042 - 0,536) \cdot \sqrt{\frac{44 \cdot 44}{44 + 44}} = 7,06$

За таблицею рівнів статистичної значущості визначимо критичне значення φ^* :

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Побудуємо «вісь значущості»:



Отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться в зоні значущості. Отже, була прийнята альтернативна гіпотеза H_1 про те, що частка студентів, що досягла коефіцієнта навченості більша частки студентів, що не досягли належного рівня навченості. Отже, методику слід вважати ефективною.

Для того, щоб з'ясувати, який з двох варіантів методики можна вважати більш продуктивним, необхідно було порівняти отримані середні показники післяекспериментального зрізу експериментальних груп. Надані в табл. 4 порівняно вищі показники приросту ЕГ-2 та ЕГ-4 свідчать про те, що навчання ПОЧ, при якому студенти оволодівають стратегіями читання за допомоги користування спеціально розробленими викладачем шаблонами та інструкціями, є більш ефективним. Для підтвердження цього твердження ми знову скористалися *Q-критерієм Розенбаума* для відомих незалежних вибірок, порівнявши дані експериментальних груп. У результаті порівняння була прийнята альтернативна гіпотеза H_1 про те, що за результатами післяекспериментального зрізу рівень володіння вміннями ПОЧ англомовних ПТ студентів ЕГ-1 та ЕГ-3 відрізняється від рівня володіння ПОЧ студентів ЕГ-2 та ЕГ-4, де навчання стратегій читання відбувалося за допомогою шаблонів і графічних схем.

Отже, за результатами статистичної перевірки експериментальних даних можна стверджувати, що другий варіант робочої гіпотези виявився більш ефективним, а це означає, що опанування студентами когнітивними стратегіями читання, як необхідної умови результативності процесу навчання ПОЧ на основі англомовних ПТ, відбувається шляхом опрацювання спеціально розроблених викладачем графічних організаторів та інструкцій. Використання ПТ як навчального матеріалу під час такого навчання, на нашу думку, дозволяє повною мірою використовувати різноманітні стратегії референтного та інформативного видів читання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні методичних рекомендацій щодо навчання майбутніх журналістів ПОЧ на основі англомовних ПТ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спекурс) / Перси Борисович Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : Учеб. пособие для филол. фак. вузов / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.

REFERENCES

1. Bepal'ko V. P. Teorija uchebnika: Didakticheskij aspekt / Vladimir Pavlovich Bepal'ko. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 p.
2. Gurvich P. B. Teorija i praktika jeksperimenta v metodike prepodavaniija inostrannyh jazykov (spekurs) / Persi Borisovich Gurvich. – Vladimir, 1980. – 104 p.
3. Ljahovickij M. V. Metodika prepodavaniija inostannyh jazykov : Ucheb. posobie dlja filol. fak. vuzov / Mihail Vasil'evich Ljahovickij. – M. : Vyssh. shkola, 1981. – 159 p.
4. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii / E. V. Sidorenko – SPb. : Rech', 2002. – 350 p.

ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ И ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гейченко Е.И., к. пед. н., доцент

*Запорожский государственный медицинский университет, проспект Маяковского, 26, г.
Запорожье, Украина*

podgotovka_language@mail.ru

В статье рассматриваются единицы коммуникативного обучения иностранцев учебно-профессиональному общению на русском языке: речевое действие и единица отбора учебного материала – типовая интенция.

Учебно – профессиональное общение – это естественный коммуникативный акт, определяющей в котором является интенция инициатора коммуникации. А собственно коммуникация представляет собой выстроенную систему коммуникативных действий (вербальных и невербальных поступков) посредством определенного набора языковых средств.

Отсюда следует, что основной единицей обучения общению является речевое (коммуникативное) действие – элементарный коммуникативный акт-диада, а в качестве единицы отбора учебного материала может быть использована типовая интенция – речевой замысел, речевое намерение.

Ключевые слова: единица обучения и отбора учебного материала, речевое действие, интенция, учебно-профессиональное общение, русский язык как иностранный.

ОДИНИЦІ НАВЧАННЯ ТА ВІДБОРУ УЧБОВОГО МАТЕРІАЛУ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гейченко К. І.

*Запорізький державний медичний університет, проспект Маяковського, 26, м. Запоріжжя,
Україна*

podgotovka_language@mail.ru

У статті розглядаються одиниці комунікативного навчання іноземців усного навчально-професійного спілкування російською мовою: мовленнєва дія та одиниця відбору навчального матеріалу – типова інтенція.

Навчально-професійне спілкування – природній комунікативний акт, у якому визначальною є інтенція ініціатора комунікації. А власне комунікація – це вибудована система комунікативних дій (вербальних та невербальних вчинків) через визначений набір мовних засобів.

Тому основною одиницею навчання спілкування можемо вважати мовленнєву (комунікативну) дію – елементарний комунікативний акт - діаду, а як одиницю відбору навчального матеріалу - типову інтенцію (мовленнєвий задум, мовленнєвий намір).

Ключові слова: одиниця навчання і відбору навчального матеріалу, мовленнєва дія, інтенція, навчально-професійне спілкування, російська мова як іноземна.

UNITS OF TEACHING AND SELECTION OF MATERIAL ON RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Geichenko K. I.

Zaporizhia state medical university, Mayakovsky avenue, 26, Zaporozhye, Ukraine

podgotovka_language@mail.ru

This article deals with units of teaching professional-oriented Russian communication to foreign students (speech action), as well as with units of selection of teaching material (intension). Until recently the problem of choice of the teaching material was limited mostly by the allocation and minimization of the language means, which had to be studied. But, before studying the problem of the choice of the teaching material, it is necessary to examine one of the constructive problems about the unit of studying. As a unit of studying we understand the minimal component of the content of education, which is the structural element of a giving system, which preserves the general qualities with the system and has the ability to reproduce it in the limited bounds. There are not only language and speech components, but also communicative components of a speaking activity, in particular, purposeful actions of a student and a teacher, in the process of which the notions are formed and speaking skills and abilities are produced.

The difficulties in the determination of the unit of studying are based on the terminological uncertainty in the borders between interrelated notions “the unit of choice” and “the unit of studying”.

There is a great amount of interpretations of the notion “the unit of studying”, that can be explained by the fact, that the speaking activity itself doesn't have the common universal unit and, so, the common speech correlate.

Because of it we can speak only about, so called, ideal unit, which is accepted as a main unit of education in the methodology. From the point of view of the communicative education we interpret this unit as a category of analysis of a teaching activity. That's why in this prospect not “the unit of the foreign material (the word, standard sentences, text) is observed, but the unit of activity, i.m. the act of interrelation of the teacher and the student, which is explained by the material, when the first one sets the problem and the second one solves it.

The common educational activity of the teacher and students represents the natural act of communication. The main link of it is the intention of the initiator of communication. The goal of the utterance (message) is realized in the actions of the teacher in certain communicative activities (speech actions) due to definite number of language means. Communicative actions and means of their realization from the intention of the student, which, in its turn, determines the activity of the last one, and it is reflected in the answers.

So, from the structural-intentional characteristics of the communicative act follows that the main unit of the communicative education is the speaking action – the elementary communicative act-dyad, as any action is represented by the successive actions – such components of activity, which are characterized by the independent medium goal.

From this point of view, as the unit of choice of the teaching material can be used standard (elementary) intention – the speaking plan, speaking purpose. Any text of monological or dialogical character can be represented as a lineal ordered sequence of hierarchically combined intentions of the person, who speaks or writes. The speaking intention is that thing, which the interlocutors want to achieve, when they make one or another utterance.

Key words: unit of teaching and selection of teaching material, speech action, intension, educational-professional communication, Russian as a foreign language.

Главная цель обучения иностранных студентов вузов нефилологического профиля русскому языку – формирование коммуникативной компетенции, т.е. навыков и умений общаться на изучаемом языке в разных ситуациях. Особое внимание при этом уделяется коммуникативным умениям: решать неречевые задачи речевыми средствами, и, прежде всего, в учебно-профессиональной сфере.

Важность учебно-профессионального общения определяется тем, что:

- а) в этой форме происходит овладение профессиональной речью (подъязыком специальности);
- б) через этот и другие предъязыки происходит обучение иностранного студента умению учиться, т.е. воспринимать информацию, перерабатывать, усваивать и воспроизводить ее;
- в) учебно-профессиональное общение выполняет функцию продолжения обучения речевой деятельности на русском языке как иностранном.

Для определения содержания обучения устному учебно-профессиональному общению студентов-иностранцев важно выделить и описать ситуации учебно-профессионального общения; определить основную единицу обучения/усвоения; отобрать учебный материал, составив конечный список интеракций общающихся и проинтерпретировать их с функционально-лингвистических позиций.

Исследование проблемы обучения учебно-профессиональному общению иностранных студентов-нефилологов в целом и определение единицы обучения и отбора учебного материала по русскому языку в частности связано с появлением целого ряда научно-методических работ по теории коммуникации и речевому моделированию (Е.М. Верещагин, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, А.В. Леонтьев, Д. Киллер, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович и др.), изучению профессиональной речи и выявлению коммуникативных потребностей обучающихся (О.Д. Митрофанова, Д.И. Изаренков, О.М. Аркадьева, С.Г. Борзенко, Е.И. Гейченко, Г.А. Иванова, Л.И. Васецкая и др.). Этому способствует и накопленный опыт профессионального обучения, что находит свое отражение в учебном процессе, в учебниках и учебных пособиях (А.Р. Арутюнова, О.А. Крепак, Л.Б. Трушина, Н.И. Ушакова и др.).

До недавнего времени проблему отбора учебного материала ограничивали в основном выделением и минимизацией языковых средств, подлежащих усвоению. Однако, прежде, чем решать проблему отбора учебного материала, возникает необходимость рассмотреть вопрос о единице обучения (далее: ЕО) – минимальном компоненте содержания обучения, который является структурным элементом данной системы, сохраняет общие с ней свойства и обладает способностью воспроизводить ее в ограниченных пределах. В этой единице заключаются не только языковые и речевые, но и собственно коммуникативные компоненты речевой деятельности, в частности, целенаправленные действия обучаемого и обучающего, в процессе которых формируется понятие, вырабатываются речевые умения и навыки.

Цель данной статьи – определить и описать основную единицу обучения/усвоения при формировании навыков и умений устного учебно-профессионального общения студентов-иностранцев вузов нефилологического профиля.

В литературе вопроса и практике преподавания выбор единиц обучения и отбор учебного материала определялись независимо друг от друга. При этом, трудность определения ЕО заключается в терминологической размытости границ между взаимосвязанными понятиями «единица отбора» и «единица обучения».

Понятие «единица обучения» в современной методике трактуется неоднозначно: как структурная модель предложения или как структурно-смысловой тип предложения, объединяющий все возможные множества речевых отрезков, обладающих единством содержания и принадлежностью к структурно-речевой модели как высказывание, речевая единица или типовой текст, реализующий определенную коммуникативную функцию как языковая, учебно-речевая ситуация или смысло-речевая ситуация, то есть типовая аргументно-предикативная структура с тождественной речевой интенцией; как коммуникативная единица, как стандартное речевое действие, представленное типовой интенцией и соответствующим ей набором стереотипов общения, как упражнение и т.д.

Такое обилие трактовок, вероятно, можно объяснить тем, что сама речемыслительная деятельность, которая выступает объектом методического моделирования при современном коммуникативно-деятельностном обучении, не имеет постоянной универсальной единицы и, таким образом, единого языкового коррелята. (Мы говорим о речемыслительной деятельности потому, что речевое общение представляет собой своеобразный вид человеческой деятельности, состоящий в передаче и приеме информации посредством языковых средств. Речевое общение есть интеллектуальная сфера деятельности человека, т.к. речевая деятельность неразрывно связана с мыслительной деятельностью, что позволяет говорить не о речевом, а о речемыслительном процессе. Язык – это не только орудие общения, но также орудие формирования и эксплицирования мысли). Однако, по аналогии с реальными процессами речемыслительной деятельности учебный процесс на определенных стадиях формирования коммуникативных компетенций может и должен оперировать различными единицами. В связи с этим мы можем говорить лишь о так называемой идеальной единице, которая в методических целях принимается в качестве основной ЕО. С позиции коммуникативного обучения, данная ЕО трактуется нами как категория анализа учебной деятельности. Поэтому в таком качестве рассматривается «не единица иноязычного материала (слово, типовое предложение, текст), а единица деятельности, то есть, акт взаимодействия учителя и учащегося, опосредуемый материалом, когда первый ставит задачу и намечает пути ее решения, а второй ее решает [1, с. 114]. Характеризуя совместную учебную деятельность обучающегося и обучающего, единица обучения является системой учебных действий на разных этапах учебного процесса.

Как уже отмечалось, совместная учебная деятельность преподавателя и студентов представляет собой естественный коммуникативный акт. Определяющим звеном в нем является интенция инициатора коммуникации. Чаще им бывает обучающий, чем обучаемый. Цель высказывания (сообщения) реализуется в деятельности обучающего в определенных коммуникативных действиях (речевых поступках) посредством определенного набора

языковых средств. Коммуникативные действия и средства их реализации формируют интенцию обучаемого, которая, в свою очередь, определяет деятельность последнего, выражающуюся в ответных речевых поступках. Коммуникативный акт можно считать состоявшимся, если говорящий закодировал свое сообщение в текст и передал его по каналу связи слушающему, а слушающий с помощью кода, например, «иностранный язык» декодирует текст, извлекая из него сообщение, то есть совершает конкретный поступок в соответствии с коммуникативным намерением говорившего, например, уточняет сказанное, вносит предложение, отвечает на вопрос и т.д.

Таким образом, из структурно-содержательной характеристики коммуникативного акта следует, что основной единицей коммуникативного обучения является речевое (коммуникативное) действие – элементарный коммуникативный акт-диада, так как всякая деятельность представлена в последовательных действиях – таких компонентах деятельности, которые характеризуются самостоятельной промежуточной целью.

Поэтому овладеть иностранным языком означает уметь пользоваться коммуникативными действиями (поступками) говорящего и слушающего, применяя код «иностранный язык» для создания и восприятия текстов на изучаемом языке в соответствии со своими невербальными мотивами и целями. «Владение и овладение языком определимы лишь в каждом отдельном случае через психологическую характеристику речевых действий, которые стоят перед учащимися и которые мы как методисты и педагоги должны учитывать» [8, с. 13].

С этих позиций, на наш взгляд, в качестве единицы отбора учебного материала может быть использована типовая (элементарная) интенция – речевой замысел, речевое намерение. Правомерность данного вывода продиктована следующими моментами.

Любой текст монологического и диалогического характера можно представить как линейную упорядоченную последовательность иерархически упорядоченных коммуникативных намерений /интенций//говорящего/ пишущего.

По Л.С. Выготскому и А.Н. Леонтьеву, речевая интенция определяется как отражение мотива на язык внутреннего программирования, как этап отражения действительности в психике. Речевая интенция – это то, чего хотят добиться собеседники, произнося то или иное высказывание. В известном смысле коммуникация есть обмен интенциями, так как подлинным содержанием общения являются не факты и события внешнего мира, а действительность, преломленная через личности коммуникантов и сформулированная на языке их мнений, мотивов и целей, личностных установок и т.п.

Как показано в исследованиях коммуникативной лингвистики, текст поддается описанию на трех уровнях:

- а) Как единица сообщения: тот эффект, та цель, которой хочет добиться инициатор коммуникативного акта у реципиента; то, ради чего создается сообщение (этот прагматический аспект текста называют интенциональным);
- б) Как единица содержания: произносительная функция – высказывание (этот содержательный аспект текста называют семантическим);
- в) Как единица речи: формально выделяемые и анализируемые отрезки текста – предложения с их аспектно-языковыми характеристиками (формально-языковой и формально-речевой аспекты текста обычно принято называть лингвистическим или лексико-грамматическим).

Троякий подход к анализу вербального сообщения восходит к триаде Ч. Морриса, который четко различает прагматику (то, для чего создают текст), семантику (то, что говорят), синтактику и прагматику (слово и предложение).

Между тем, простое речевое действие, принятое за единицу обучения коммуникации [9, с. 14], содержит все три рассмотренных аспекта: интенцию, пропозицию и способ реализации.

Речевое действие будем называть простым, если оно содержит одну неразложимую интенцию, одну простую пропозицию и реализуется через одно простое предложение.

Например:

Таблица 1

Участники, ситуация	Место действия	Интенция преподавателя	Речевое комму. действие	Речевая реализация
Преподаватель, группа студентов Ситуация – студенты А и Б отвлеклись	на практическом занятии по языку в аудитории	восстановить дисциплину	побуждение к вниманию	«Прошу внимания!» (вербальная реализация) Постукивание по столу, пауза, взгляд на говорящих (невербальная реализация)

Во всех остальных случаях речевое действие будем называть сложным. Сложное речевое действие имеет место, если формальное сообщение (реплика диалога, предложение или сверхфразовый фрагмент монологического текста) или содержит одновременно несколько интенций, или несколько пропозиций (высказываний), или членится на несколько формальных отрезков (предложений).

Например:

Таблица 2

Участники, место, ситуация	Интенция преподавателя	Речевое комму. действие	Речевая реализация
Преподаватель, группа студентов на практическом занятии	а) поддержание дисциплины в) привлечение внимания к своему объяснению	а) просьба о внимании б) побуждение к взаимодействию	а) «Прошу внимания» б) «Сейчас мне потребуется ваша помощь»
Преподаватель, студент А А дает невербальный ответ	а) опровержение и внесение коррективы б) подсказка в) требование полноты ответа	а) выражение несогласия, исправление б) констатация в) просьба продолжить сообщение	а) «Не четыре, а две группы» б) «Нужно знать, что глобулины – это одна группа белков, а протомины и гистоны – вторая. Дальше.»
Преподаватель, студенты Студент В дает неверный ответ	а) поставить под сомнение правильность ответа б) запрос информации	а) иронический переспрос б) побуждение к действию в) просьба воспроизвести информацию о методе	а) «И в этом принцип метода?» б) «Садитесь» в) «Кто может сказать, на чем основан метод по определению термостабильности фермента?»

Продовження таблиці 2

Преподаватель, группа студентов	а) формулировка задачи лабораторной работы б) выяснение готовности группы к работе	а) перечисление подтем работы б) запрос информации о факте	а) «У нас сегодня три темы: «Специфичность ферментов», «Термолабильность ферментов», «Влияние среды на активность ферментов» б) «У всех оформлены протокольные записи?»
------------------------------------	---	---	--

В качестве основных единиц обучения/усвоения рассматриваются как простые, так и сложные речевые действия. На ЕО/ЕУ налагаются два ограничения:

- а) они стандартны, то есть высокочастотны и хорошо прогнозируемы в ситуации обучения;
- б) они представляют собой один «шаг» в тактике общения одного из участников коммуникативного акта.

Таблица 3 – Простые и сложные РД как единица обучения/усвоения

Учебные интеракции	Объект исследования	
	речевая тактика участника А	речевая тактика участника В
Уточнение информации	«Сейчас я не спрашиваю вас, где находятся сложные белки» (констатация) «Я спрашиваю, какие соединения относятся к нуклеиновым кислотам» (уточняющий вопрос)	«К нуклеиновым кислотам относятся соединения, состоящие из нуклеотидов» (ответ-констатация)
Уточнение информации	«Это бесцветный белок или окрашенный?» (уточняющий вопрос с альтернативной антиципацией)	- Гемоглобин? (встречный уточняющий вопрос)
Доказательство	«Как можно доказать, что выделенное соединение действительно дезоксирибонуклеотид?» (уточняющий вопрос) «Что вы будете доказывать?» (фактический вопрос)	«Значит, для доказательства нужно провести качественную реакцию, а также реакцию на присутствие ДБК» (констатация)
Дефиниция	«Что такое ферменты» (общий вопрос)	«Фермент – это ... специфические белки, выполняющие роль биологических катализаторов» (дефиниция)

Таким образом, изложенное выше позволяет сделать следующие выводы.

I. В качестве единицы коммуникативного обучения выступает речевое коммуникативное действие (речевой поступок), позволяющий представить общую картину коммуникации и в какой-то степени конструктивно определить, что значит владеть иностранным языком в

анализируемых сферах деятельности людей, в частности, в учебно-профессиональной сфере общения.

Продуктом речевого действия является высказывание и принятие смыслового решения теми, кто его воспринимает.

II. В качестве единицы отбора учебного материала выступает типовая интенция (речевой замысел, речевое намерение), которая содержательно организует и регулирует речевое поведение. «... коммуникативное намерение является регулятором вербального поведения партнеров, именно поэтому КН становится не только объектом пристального изучения, но и объектом обучения при овладении говорением на иностранном языке» [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Выделение единицы обучения иностранным языкам – важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности / И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 6. – С. 41–46.
2. Глухов Б.А. Лингвистические характеристики термина и методика его презентации в учебном процессе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика русского языка как иностранного» / Б.А. Глухов. – М., 1979. – 17 с.
3. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация : Учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина ; под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с.
4. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства (на материале преподавания русского языка студентам-иностранцам) / Г.Г. Городилова – М. : Русский язык, 1979. – 208 с.
5. Дридзе Т.М. Семантические аспекты социального поведения в концепции Чарльза Морриса / Т.М. Дридзе // Вопросы философии. – 1970. – № 8. – С. 14–17.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
7. Ключев Е.В. Речевая коммуникация : [учеб. пособ. для университетов и институтов] / Е.В. Ключев – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
8. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки) / А.А. Леонтьев – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
9. Трушина Л.Б. Требования к современному учебнику русского языка как иностранного (на примере учебника для медиков) / Л.Б.Трушина, А.Р.Арутюнов // Содержание и методы обучения профессиональному общению студентов-медиков на иностранном языке : межфакультетская науч.-практ. конф., 24-25 июня 1980 г. : тезисы докл. – Львов, 1980. – С. 6-10.

REFERENCES

1. Bim I.L. Vydelenie edinicuy obuchenija inostrannym jazykam – vazhnejshaja predposylka upravljajemogo formirovanija inojazychnoj rechevoj dejatel'nosti / I.L.Bim // Inostrannye jazyki v shkole. – 1979. – № 6. – P. 41–46.
2. Gluhov B.A. Lingvisticheskie harakteristiki termina i metodika ego prezentacii v uchebnom processe: avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02 «Metodika russkogo jazyka kak inostrannogo» / B.A. Gluhov. – M., 1979. – 17 p.
3. Gojzman O.Ja. Rechevaja kommunikacija : Uchebnik / O.Ja. Gojzman, T.M. Nadeina ; pod red. prof. O.Ja. Gojzmana. – M. : INFRA-M, 2003. – 272 p.
4. Gorodilova G.G. Obuchenie rechi i tehniczeskie sredstva (na materiale prepodavanija russkogo jazyka studentam-inostrancam) / G.G. Gorodilova – M. : Russkij jazyk, 1979. – 208 p.
5. Dridze T.M. Semanticheskie aspekty social'nogo povedenija v koncepcii Charl'za Morrisa / T.M. Dridze // Voprosy filosofii. – 1970. – № 8. – P. 14–17.

6. Zimnjaja I.A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke / I.A. Zimnjaja – M. : Prosveshhenie, 1978. – 159 p.
7. Kljuev E.V. Rechevaja komunikacija : [ucheb. posob. dlja universitetov i institutov] / E.V. Kljuev – M. : RIPOL KLASSIK, 2002. – 320 p.
8. Leont'ev A.A. Nekotorye problemy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu (psihologicheskie ocherki) / A.A. Leont'ev – M. : Izd-vo MGU, 1970. – 88 p.
9. Trushina L.B. Trebovanija k sovremennomu uchebniku russkogo jazyka kak inostrannogo (na primere uchebnika dlja medikov) / L.B.Trushina, A.R.Arutjunov // Soderzhanie i metody obuchenija professional'nomu obshheniju studentov-medikov na inostrannom jazyke : mezhkafedral'naja nauch.-prakt. konf., 24-25 ijunya 1980 g. : tezisy dokl. – L'vov, 1980. – P. 6-10.

УДК 371.3

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО РЕСУРСУ З ІНФОРМАТИКИ У СПОРТИВНІЙ ШКОЛІ

Пшенична О.С., доцент, Дедюкіна О.С., магістрант

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

informatika-18@rambler.ru

У статті представлений електронний навчальний ресурс зі шкільного курсу інформатики, який використовується в спортивній школі. У роботі наведена структура і функціонування цього засобу навчання, що відповідає основним вимогам до педагогічних програмних засобів. До складу ресурсу входять теоретичні матеріали, практичні заняття та тестові завдання.

Ключові слова: електронний навчальний ресурс, інформатика, контроль знань, електронний урок, практична робота, тестові завдання, інструментальне середовище MOODLE.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО РЕСУРСА ПО ИНФОРМАТИКЕ В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

Пшеничная Е.С., Дедюкина Е.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

informatika-18@rambler.ru

В статье представлен электронный учебный ресурс школьного курса информатики, который используется в спортивной школе. В работе представлены структура и особенности функционирования этого средства обучения, который соответствует основным требованиям, предъявляемым к педагогическим программным средствам. В состав ресурса входят теоретические материалы, практические занятия и тестовые задания.

Ключевые слова: электронный обучающий ресурс, информатика, контроль знаний, электронный урок, практическая работа, тестовые задания, инструментальная среда MOODLE.

POSSIBILITIES OF USING E-LEARNING RESOURCES ON COMPUTER SCIENCE IN SPORTS SCHOOL

Pshenichna O.S., Dediukyna O.S.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

informatika-18@rambler.ru

The article presents e-learning resource of school computer science course that is used in the sports school. Taking into account the frequent absence of such school students in the classroom, there is a need to create online courses. In the process of theoretical review a system MOODLE was chosen as an instrumental environment of development of the electronic course. The basis of this development is a systematic approach, according to which the e-course is divided into themes that are included in the course curriculum. Each topic contains a theoretical

core, practical tasks and diagnostic unit. On an example of a distance course «Informatics» the main possibilities of e-learning resources in a sports school were considered. Theoretical information in the course is called the electronic lesson. Each of them has a branching structure, and educational material is distributed in small portions. Scheme of one of the electronic lessons is shown in the article as an example. In order to consolidate the theoretical knowledge, each section ends with a practical task. The next step in the work of an electronic resource is the knowledge control. Diagnostic procedures in the course are used for the self, current and total control. Types of tests are very different: multiple choice, compliance, short answer, essay, calculation. The article noted that the environment MOODLE greatly facilitates the work of the teacher and it saves time when assessing students' knowledge. In particular the authors propose the use of instrumental environment for innovative learning technologies and the creation of educational portals.

Key words: e-learning resource, informatics, knowledge control, electronic lesson, practical work, tests, instrumental environment MOODLE.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зміни в способах поширення та використання інформації призводять до змін у всіх галузях сучасного суспільства та навчальної сфери зокрема. Одним із найсучасніших шляхів використання ІКТ у процесі навчання є дистанційна освіта (ДО), елементи якої впроваджуються на всіх рівнях – від початкової школи до післядипломної підготовки. Використання форм і методів ДО сприяє індивідуалізації освітнього процесу, спонукає тих, хто навчається, до самостійної роботи, формує їх інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації. Технології ДО використовують віддалені освітні ресурси і дають змогу всім учасникам навчального процесу оперативно спілкуватися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дистанційного навчання сьогодні є досить актуальним питанням і висвітлюється в декількох напрямках: теоретичні основи ДО, розробка дистанційних курсів, використання цих електронних навчальних ресурсів і перевірка їх ефективності.

Теоретичні засади дистанційного навчання розглядають у своїх роботах В. Биков [2], Є. Полат [8], П. Стефаненко [10], В. Юнчик [11] та ін. Важливим для цієї проблеми є розгляд різних трактувань поняття «дистанційне навчання». Так, Є. Полат вважає, що дистанційне навчання – це форма навчання за якої навчальна взаємодія здійснюється на відстані і відображає всі властиві освітньому процесу компоненти (мету, зміст, методи організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються завдяки Internet-технологіям або іншим засобам, які передбачають інтерактивність [8, с. 17]. Академік В. Биков дає таке визначення: «дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані)» [2, с. 9]. Такий вид навчання пов'язаний зі специфічними принципами, методами та технологіями [2; 8; 10; 11].

Дуже важливим для розробки дистанційних курсів є середовище, у якому найбільш зручно створювати ці електронні навчальні ресурси, та вивчення проблеми їх використання. Цим питанням переймаються О. Белозубов [1], В. Биков [2], М. Гуревич [5], Н. Задорожна [6], Г. Неустроев [7] та ін. Найбільш популярним для створення дистанційних курсів вважається інструментальне середовище (ІС) MOODLE [1; 7]. Вивченню питання ефективності цих електронних навчальних ресурсів присвячені публікації О. Гагаріна [3], О. Співаковського [9], С. Титенко [3] та ін.

На жаль, у сучасній загальноосвітній школі дистанційні курси використовуються лише частково, а застосування ІС MOODLE для розробки цих електронних ресурсів концентрується лише в системі підвищення кваліфікації вчителів. У той час як сучасний етап розвитку освіти пов'язаний з широким застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій на всіх рівнях освіти і навіть існує проект «Дистанційне навчання школярів» [3]. Актуальність розробки дистанційних курсів для середньої освіти підтверджують і оцінки експертів. Сьогодні в Україні понад 50 000 школярів знаходяться на домашньому навчанні, навчаються екстерном, самостійно оволодівають знаннями. Ці освітні ресурси можна використовувати також для учнів спортивних шкіл. Проблемою спеціалізованої школи фізичної культури є часта відсутність учнів на уроках, пов'язана з тренуваннями, змаганнями та зборами. Отже, **метою статті** є розгляд перспектив використання системи дистанційного

навчання у спортивній школі та ознайомлення з роботою дистанційного курсу з інформатики.

Виклад основного матеріалу. За причини відсутності на уроці, учень може оволодіти знаннями з пропущеної теми самостійно, що викликає певні труднощі, а саме:

- на пошук і самостійне засвоєння нового матеріалу витрачається багато часу, що при значному навантаженні у спорті, є суттєвим недоліком;
- інформація, знайдена учнем, не завжди достовірна;
- при виникненні труднощів, учень не може отримати допомогу вчителя;
- знання без керівництва вчителя засвоюються значно гірше.

З метою подолання цих труднощів у середовищі MOODLE були розроблені електронні уроки. При їх створенні ми ґрунтувалися на системному підході, що є вкрай важливим: в основі електронного ресурсу знаходиться навчальна програма з відповідного шкільного курсу. Уроки розроблені відповідно до програми Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів 2013 р., затвердженої МОНМС 06.06.12 №664. Дистанційний курс поділений на розділи, теми та тематичні елементи (рис. 1). Кожна тема відповідно до принципу повноти містить такі компоненти:

1. Теоретичне ядро;
2. Практичні завдання;
3. Контроль знань.

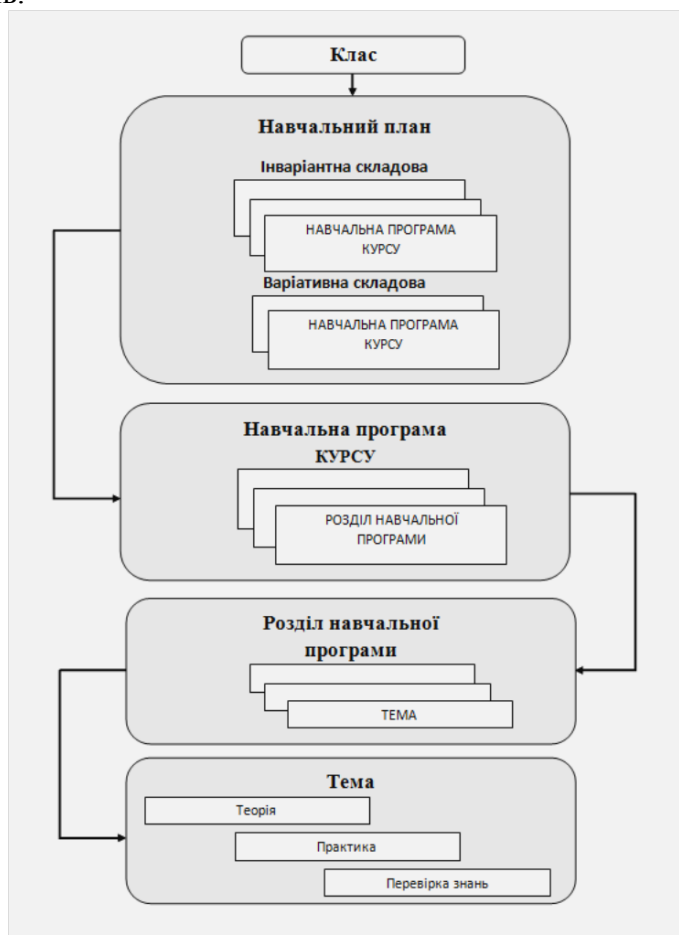


Рис. 1. Структура електронного курсу

Розглянемо приклади електронних уроків з дисципліни «Інформатика» для 5 класу. Третій розділ «Графічний редактор» розрахований на 9 годин і включає такі теми:

1. Поняття графічного редактора, його призначення. Середовище растрового графічного редактора.
2. Графічні об'єкти та їх властивості. Інструменти для створення графічних об'єктів.

3. Інструменти вільного малювання.
4. Редагування графічних зображень.
5. Розробка плану побудови зображення.
6. Створення зображень у середовищі графічного редактора за розробленим планом.
7. Практична робота 3. Створення графічних зображень за поданим планом.
8. Додавання тексту. Основні елементи формату символів: шрифт, накреслення, колір, розмір.
9. Практична робота 4. Опрацювання зображень, створених раніше.
10. Підсумковий урок з розділу «Графічний редактор».

На початку роботи з курсом учень бачить доступні теми (розташовані по центру), а ліворуч знаходяться інформація про вчителя і панель навігації курсом (рис. 2).

The screenshot displays a web interface for an Informatics course. The top navigation bar shows the path: "В начало" > "Мои курсы" > "Информатика" > "Информатика 5 клас".

Left Sidebar (Navigation):

- Ваш учитель - Дедюкина Елена Степановна (Email: informatika-18@rambler.ru)
- Навигация:
 - В начало
 - Моя домашняя страница
 - Страницы сайта
 - Мой профиль
 - Текущий курс:
 - Информатика 5 клас
 - Участники
 - Значки
 - Общее
 - ...вчення. Середовище растрового графічного редактора
 - ...єкти. Інструменти для малювання геометричних фігур
 - Урок3(17) Інструменти вільного малювання
 - Урок4(18) Редагування графічних зображень
 - Урок 5(19) Розробка плану побудови зображення
 - ...3. Створення графічних зображень за поданим планом
 - ...рмату символів: шрифт, накреслення, колір, розмір.
 - ... робота 4. Опрацювання зображень,

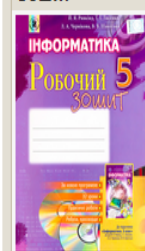
Main Content Area (Lessons):

- Новостной форум
- Урок 1(15) Поняття графічного редактора, його призначення. Середовище растрового графічного редактора
 - Працюємо з підручником та зошитом
 - Художественная фрактальная графика. Работы Silvia Cordedda (Италия). Создаваемая с помощью математических формул фрактальная графика. Используются специализированные программы "выращиваются" рисунки, которые не встретишь в реальном мире.
 - Хочу знати більше. Программа Paint
- Урок2(16) Графічні об'єкти. Інструменти для малювання геометричних фігур
 - Працюємо з підручником та зошитом
- Урок3(17) Інструменти вільного малювання
 - Працюємо з підручником та зошитом
- Урок4(18) Редагування графічних зображень
 - Працюємо з підручником та зошитом
- Урок 5(19) Розробка плану побудови зображення
 - Працюємо з підручником та зошитом
 - Хочу знати більше. Построение графических изображений по заданному алгоритму
- Урок 6 (20) Практична робота 3. Створення графічних зображень за поданим планом
 - Практична робота №3
- Урок 7(21) Додавання тексту. Основні елементи формату символів: шрифт, накреслення, колір, розмір.
 - Працюємо з підручником та зошитом
- Урок 8(22) Практична робота 4. Опрацювання зображень, створених раніше
 - Практична робота № 4
- Урок 9 (23) Підсумковий урок

Підручник



Зошит



Текущий

пользователь



Администратор Пользователь

Страна: Украина
Город: informatika-18@rambler.ru

Рис. 2. Зміст курсу

Для вивчення нового матеріалу використовується елемент курсу *Лекція*, який може мати як лінійну, так і розгалужену структуру. При використанні лінійної структури учень переходить від одного тематичного елемента до іншого послідовно. При розгалуженій – перехід до наступного елемента залежить від того, як учень відповів на контрольне запитання, що дозволяє вчителю реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні.

Як приклад, ми навели електронний урок розгалуженої структури з теми «Поняття графічного редактора, його призначення. Середовище растрового графічного редактора» (рис. 3).

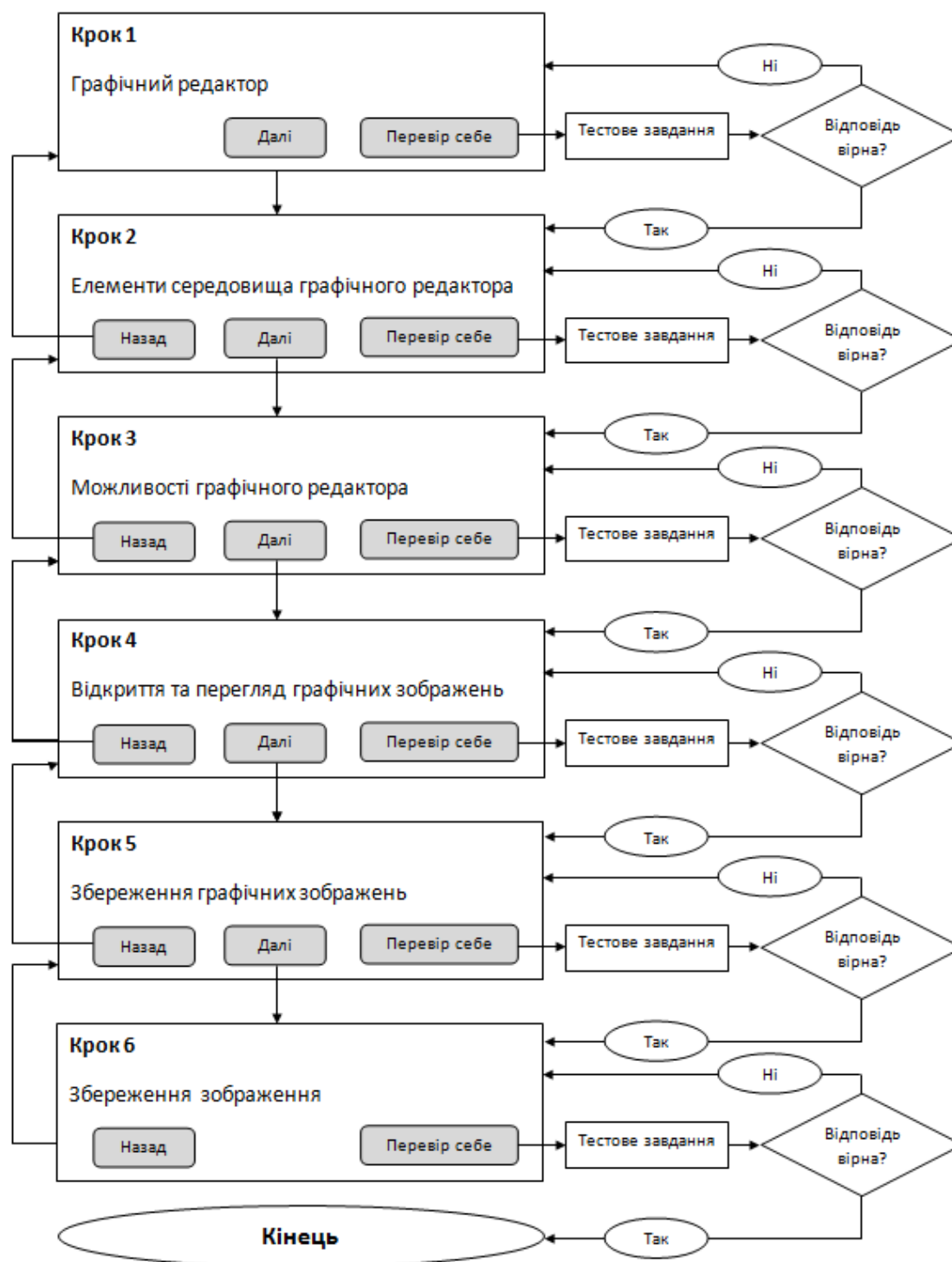


Рис. 3. Розгалужена структура електронного уроку

Ця тема містить шість тематичних елементів, у яких основні компоненти реалізовані з використанням теоретичного ядра, практичних завдань, поточного контролю знань, підсумкового контролю знань, додаткових матеріалів та цікавої інформації.

Розглянемо більш докладно кожний з цих складників.

Теоретичне ядро. Теоретичний матеріал теми ділиться на невеликі частини, що легко засвоюються. Для максимального забезпечення розуміння матеріалу застосовуються різні способи подання інформації: словесний, графічний, структурний, алгоритмічний. Наприкінці теоретичного матеріалу учням дається завдання для додаткового вивчення матеріалу в підручнику (рис. 4).

Працюємо з підручником та зошитом

К настоящему времени Вы заработали баллов: 0 из 0 возможных.

Крок 1

Щодня ми бачимо в телевізійних передачах різні сюжети, розроблені за допомогою комп'ютерної графіки: мультиплікаційні фільми, рекламні ролики, кліпи, заставки до телепередач тощо.

Комп'ютерна графіка — це галузь діяльності людини, в якій комп'ютер використовують для створення та обробки зображень. Результат цієї діяльності також називають комп'ютерною графікою.

Комп'ютерна графіка увійшла в наш світ і змінила його. Нині без-ї використання неможливі проектування літаків і автомобілів, робота архітектора й дизайнера. У всіх галузях науки, техніки, в медицині, в комерційній і управлінській діяльності застосовують побудовані за допомогою комп'ютера схеми, графіки, діаграми, призначені для наочного відображення інформації. Комп'ютерна графіка використовується в кіно, комп'ютерних іграх, поліграфії.






Підручник с.87

Зошит: Завдання1-2

Рис. 4. Представлення теоретичного матеріалу курсу

Для закріплення матеріалу в кінці теоретичного елемента міститься практичне завдання або надаються номери завдань у зошиті.

Поточний контроль знань реалізується у процесі проходження нової теми. Тестування, як одна з форм атестації, представляє процедуру, що дозволяє об'єктивно, для кожного учня, встановити рівень теоретичних знань. Тестування використовується у навчальному процесі:

- для самоконтролю;
- для перевірки засвоєння знань під час уроку.

При самостійному вивченні уроку або виконанні домашнього завдання самоконтроль здійснюється за допомогою контрольних тестових завдань. У разі невірної відповіді, учень повернеться до вивчення теоретичного матеріалу, а у разі засвоєння – переходить до

наступного кроку. При створенні електронного уроку також можна додати сторінку з роз'ясненням, на яку учень потрапить у разі невірної відповіді на запитання.

Якщо тестові завдання учитель буде використовувати для перевірки засвоєння знань школярами під час уроку, навігацію уроком необхідно змінити, щоб учень переходив до наступного кроку незалежно від того, чи правильно він відповів на запитання. Наприкінці електронного уроку учні мають змогу ознайомитися зі своїми оцінками.

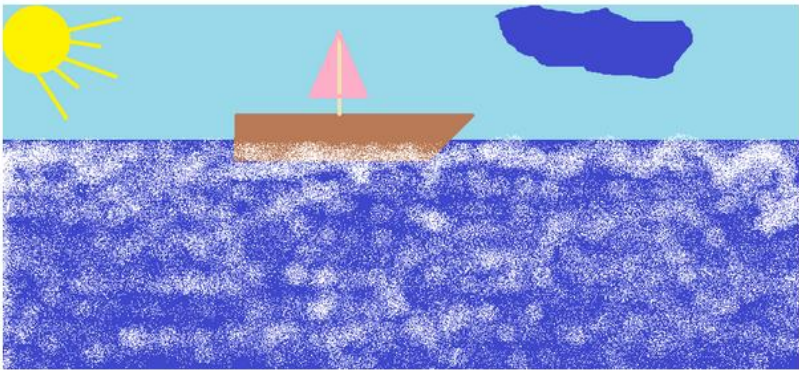
Зазначимо, що виконання контрольних тестових завдань не обов'язкове. Така структура дозволяє використовувати електронний урок замість презентації, а також є зручною при повторенні учнем пройденого матеріалу.

Необхідно звернути увагу, що при розробці електронних уроків слід пам'ятати про санітарні норми: час безперервної роботи за комп'ютером учня 5 класу не повинен перевищувати 15 хвилин. Після зазначеного терміну повинні проводитися вправи для профілактики зорової втоми та фізичні вправи для профілактики порушень постави протягом 1-2 хвилин. Тому, якщо для вивчення уроку учню необхідно більше, ніж 15 хвилин, доречно всередині уроку зробити зорову гімнастику. Наприкінці електронного уроку бажано додати вправи для профілактики порушень постави.

Практичні завдання. Для переходу до засвоєння практичних умінь і навичок учням пропонується пройти тести з метою перевірки та повторення теоретичних знань. Завдання практичної роботи створюється на основі елементів курсу *Завдання*, яке дає можливість прикріпити файл з виконаним завданням та надіслати його для перевірки вчителю (рис. 5).

Практична робота №3

Завдання: Намалюйте графічне зображення згідно зі зразком (мал. 1) за наведеним планом (підручник с. 111-112). Зберіжіть малюнок у вашій папці у файлі з іменем **Практична 3** та надішліть свій малюнок для перевірки вчителю.



Малюнок 1. Орієнтований зразок малюнка до практичної роботи №3

Состояние ответа

Состояние ответа на задание	Ни одной попытки
Состояние оценивания	Не оценено

Рис. 5. Завдання практичної роботи

Підсумковий контроль. При проведенні підсумкового контролю для перевірки теоретичних знань учнів доцільно провести тестування. Середовище MOODLE має широкі можливості для створення тестів – додавати питання різних типів: множинний вибір, на відповідність, вірно / невірно, коротка відповідь, числовий, есе, обчислення.

Використання ІС MOODLE значно полегшує роботу вчителя та заощаджує його час при оцінюванні знань. По-перше, система значно спрощує створення різних типів тестових завдань. По-друге, автоматизується розробка варіантів для контролю знань. По-третє, у системі MOODLE обробка результатів тестування виконується системою і подається у вигляді таблиць та діаграм, що полегшує аналіз рівня засвоєння знань одного учня або класу загалом за темою чи конкретним питанням. Проаналізувавши рівень засвоєння знань, вчитель має можливість швидко провести роботу над помилками та заповнити прогалини у знаннях учнів.

Додаткові матеріали та цікава інформація. У деяких уроках для учнів, які бажають дізнатися більше, до основного матеріалу додані посилання на цікаві матеріали з теми, що розміщені в Інтернеті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання електронного навчального ресурсу з курсу інформатики для учнів спортивної школи дає змогу перевести вивчення теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань у самостійну площину. Як видно з вищесказаного, ці ресурси дають змогу учню провести самоконтроль, а вчителю використовувати ці завдання для різних видів контролю знань і заощаджувати свій час. Крім того, в процесі роботи з електронним курсом в учнів розвивається культура письмового спілкування, образне мислення, формуються навички формулювання власних думок та самостійної роботи. До перспектив подальших досліджень ми відносимо розробку технології використання методу проєктів та портфоліо в середовищі MOODLE і застосування його для розробки цілісного порталу середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белозубов А. В. Система дистанционного обучения Moodle : учеб.-метод. пособ. / А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев. – СПб. : СпбГУ ИТМО, 2007. – 108 с.
2. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко та ін. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
3. Богачков Ю. М. Концепція проєкту «Дистанційне навчання школярів» / Богачков Ю. М., Биков В. Ю., Кухаренко В. М. та ін. // Інформаційні технології і засоби навчання. – Том 13, № 5 (2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em13/emg.html>.
4. Гагарін О. О. Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання / О. О. Гагарін, С. В. Титенко // Наукові вісті Національного технічного університету України «КПІ». – 2007. – № 6 (56). – С. 37–48.
5. Гуревич Р. С. Використання інформаційно-освітнього порталу в умовах кафедри університету (з досвіду роботи експериментального майданчика у ВПУ-4 м. Вінниці) / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : «Дело», 2006. – 300 с.
6. Задорожна Н. Т. Технологічні основи створення і підтримки порталів / Н. Т. Задорожна, Т. Г. Омельченко, К. Л. Валь // Матеріали п'ятої міжнародної конференції ІОН–2006, 10-14 жовтня, 2006. Збірник матеріалів конференції. Том 1. – Вінниця : УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2006. – С. 362–365.
7. Неустроев Г. В. Методические указания по работе с системой электронного обучения «МООДУС» («MOODLE») / Г. В. Неустроев, В. А. Широков – Ижевск : УдГУ, 2010. – 103 с.
8. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : «Академия», 2004. – 416 с.

9. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей / О. В. Співаковський. – Херсон : Айлант, 2003. – 229 с.
10. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе : монография / П. В. Стефаненко. – Донецк : ДОН НТУ, 2002. – 397 с.
11. Юнчик В. Л. Методичні особливості дистанційного навчання / В. Л. Юнчик // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 7 (50). — Рівне : РДГУ, 2013. – С. 206–209.

REFERENCES

1. Belozubov A. V. Sistema distancionnogo obuchenija Moodle : ucheb.-metod. posob. / A. V. Belozubov, D. G Nikolaev. – SPb. : SpbGU ITMO, 2007. – 108 p.
2. Bikov V. Ju. Tehnologija stvorenija distancijnogo kursu : navch. posibnik / V. Ju. Bikov, V. M. Kuharenko ta in. – K. : Milenium, 2008. – 324 p.
3. Bogachkov Ju. M. Koncepcija proektu «Distancijne navchannja shkoljariv» / Bogachkov Ju. M., Bikov V. Ju., Kuharenko V. M., ta in. // Informacijni tehnologiji i zasobi navchannja. – Tom 13, № 5 (2009) [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.ime.edu.ua.net/em13/emg.html>.
4. Gagarin O. O. Doslidzhennja i analiz metodiv ta modelej intelektual'nih sistem bezperernogo navchannja / O. O. Gagarin, S. V. Titenko // Naukovi visti Nacional'nogo tehničnogo universitetu Ukrayini «KPI». – 2007. – № 6 (56). – P. 37–48.
5. Gurevich R. S. Viktoristannja informacijno-osvitn'ogo portalu v umovah kafedri universitetu (z dosvidu roboti eksperimental'nogo majdanchika u VPU-4 m. Vinnici) / R. S. Gurevich, M. Ju. Kademija. – Vinnicja : «Delo», 2006. – 300 p.
6. Zadorozhna N. T. Tehnologichni osnovi stvorenija i pidtrimki portaliv / N. T. Zadorozhna, T. G. Omel'chenko, K. L. Val' // Materiali p'jatoyi mizhnarodnoyi konferenciji ION–2006, 10-14 zhovtnja, 2006. Zbirnik materialiv konferenciji. Tom 1. – Vinnicja : UNIVERSUM–Vinnicja, 2006. – P. 362–365.
7. Neustroev G. V. Metodicheskie ukazanija po rabote s sistemoj jelektronnogo obuchenija «MOODUS» («MOODLE») / G. V. Neustroev, V. A. Shirokov – Izhevsk : UdGU, 2010. – 103 p.
8. Polat E. S. Teorija i praktika distancionnogo obuchenija : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / E. S. Polat, M. Ju. Buharkina, M. V. Moiseeva. – M. : «Akademija», 2004. – 416 p.
9. Spivakovs'kij O. V. Teorija i praktika vikoristannja informacijnih tehnologij u procesi pidgotovki studentiv matematichnih special'nostej / O. V. Spivakovs'kij. – Herson : Ajlant, 2003. – 229 p.
10. Stefanenko P. V. Distancionnoe obuchenie v vysshej shkole : monografija / P. V. Stefanenko. – Doneck : DON NTU, 2002. – 397 p.
11. Junchik V. L. Metodichni osoblivosti distancijnogo navchannja / V. L. Junchik // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vihovannja v zakladah osviti : Zbirnik naukovih prac'. Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzhavnogo гуманітарного університету. Vipusk 7 (50). — Rivne : RDGU, 2013. – P. 206–209.

ОСОБЛИВОСТІ НАБУТТЯ МЕНЕДЖЕРОМ ОСВІТИ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

Жигір В.І., к. пед. н., доцент

Бердянський державний педагогічний університет, вул.Шмідта, 4, м.Бердянськ, Україна

profpedagog@ukr.net

Стаття розглядає проблему створення позитивного професійного іміджу менеджера освіти. Розкрито сутність поняття «імідж», проаналізовано особливості «професійного іміджу», розглянуто види іміджу. Обґрунтовано компонентний склад професійного іміджу менеджера освіти. Окреслено ознаки та визначено кроки формування позитивного професійного іміджу менеджера освіти.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, менеджер освіти, компоненти іміджу, самопрезентація, тренінг.

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОМ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА

Жигирь В.И.

*Бердянский государственный педагогический университет, ул. Шмидта, 4, г. Бердянск,
Украина*

profpedagog@ukr.net

Статья рассматривает проблему создания позитивного профессионального имиджа менеджера образования. Раскрыта сущность понятия «имидж», проанализированы особенности «профессионального имиджа», рассмотрены виды имиджа. Обоснован компонентный состав имиджа менеджера образования. Определены характеристики и шаги формирования позитивного профессионального имиджа менеджера образования.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, менеджер образования, компоненты имиджа, самопрезентация, тренинг.

PECULIARITIES OF OBTAINING BY MANAGER THE EDUCATION OF POSITIVE PROFESSIONAL IMAGE

Zhigir V.

Berdyansk State Pedagogical University, Shmidt st., 4, Berdyansk, Ukraine

profpedagog@ukr.net

The article considers the problem of creating the positive professional image of educational manager. The essence of the notion "image" has been opened; peculiarities of professional image have been analyzed; types of image have been considered. There have been grounded the component composition of professional image of educational manager. The author outlines signs and defines stapes of forming of positive professional image of educational manager.

The analysis of the understanding of modern science the term "image" suggests that it is rather a multidimensional phenomenon that includes characteristics that are sometimes contradictory. Some authors associate this term studies of visual image visual appeal, others - determine the image as purposeful patterns of display object in consciousness. Some experts interpret the image as a public "I man" as the image created by the idea of social groups. In a separate group of distinguished work of researchers who are considering the image as a mental phenomenon, due to the desire of the individual to a successful social adaptation.

It is important to maintain a positive image, but is built not only on the external terms, but on personal qualities. Moreover, personal image in education acts as a base, and external - as an add-in.

Key words: image, professional image, educational manager, image components, self-presentation, training.

Істотні зміни в соціальному й економічному житті сучасного українського суспільства перетворили уявлення людей про характер праці, успіху, кар'єри. У цьому сенсі поширення набула проблема формування позитивного іміджу менеджера освіти, яка є актуальною для вирішення наукових й практичних завдань управління і, зокрема, завдань відповідності особистісних якостей керівника та вимог професійної управлінської діяльності.

Проблема формування іміджу людини, іміджу фахівця є актуальною і перебуває в полі зору дослідників з різних галузей гуманітарного знання: соціології (Н. Григор'єва, І. Черемушнікова та ін.), філософії (Т. Бистрова, Е. Калюжна, Є. Кужевська та ін.); психології (Л. Змієвська, Л. Орбан-Лембрик, Т. Скрипаченко, І. Шишова та ін.); політології (В. Бебик, Г. Почепцов та ін.); управління (С. Болсун, К. Гурчиані, Л. Даниленко, М. Ховрич та ін.).

Питання професійного іміджу досліджено у працях зарубіжних (Г. Бехер, Р. Верслін, Д. Герген, Дж. Наполітан, М. Різ, Т. Шварц, та ін.) і російських (П. Гуревич, Е. Климов, Т. Кудрявцев, Ф. Кузін, Л. Мосіна, В. Шепель та ін.) вчених.

В Україні до проблеми іміджу зверталися Д. Видрін, А. Гуцал, В. Королько, В. Моїсєєв, С. Недбаєвський, С. Телешун, М. Ховрич та ін.

Мета статті – розглянути проблему створення професійного іміджу; визначити його компонентний склад та з'ясувати особливості формування позитивного професійного іміджу менеджера освіти.

В останні десятиліття питання формування іміджу набуло вагомого значення. Раніше це слово використовувався лише вузьким колом фахівців, проте на даний момент воно є загальноживаним. Вплив людини на більшу частину оточення здійснюється саме за допомогою іміджу, тому правильний вибір іміджу є запорукою успіху багатьох заходів.

У перекладі з англійської слово «image» означає «образ», з латинської – «imago» означає «імітація».

У словниках імідж визначається як уявлення громадськості про людину чи предмет; образ, поширюваний у суспільстві; імітація або подання зовнішньої форми суб'єкту чи об'єкту, тому найчастіше імідж людини це не те, ким вона є насправді, не сукупність її особистісних характеристик, а образ, який формується відносно цієї людини в оточуючих людей, або людей, що створюють враження про неї. Отже, найчастіше імідж людини дуже сильно відрізняється від самої особистості.

Різний погляд на трактування цього поняття й у сучасних науковців.

Л. Даниленко стверджує, що поняття «імідж», як і більшість наукових категорій, може трактуватися в широкому і вузькому сенсі. У широкому сенсі під іміджем розуміється розповсюджене уявлення про сукупність природних і спеціально сконструйованих властивостей об'єкта, у той час, як у вузькому, під іміджем розуміється свідомо сформований образ об'єкта, який наділяє його додатковими цінностями і дає можливість продукувати ті враження про об'єкт, ставлення до нього і оцінки його, що необхідні тому, хто цей образ створював [1].

В. Шепель вважає імідж збірним поняттям. З його точки зору, імідж – це вигляд, тобто та форма життєпрояву людини, завдяки якій «на люди» виставляються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики [2].

За визначенням українських PR-фахівців Г. Почепцова і В. Королька, імідж – це досить стійке уявлення громадськості про людину чи організацію, що цілеспрямовано формується за допомогою різних комунікативних засобів. Імідж має символічний характер і призначений для породження у масовій свідомості чітких, як правило, позитивних асоціацій та емоцій [3; 4].

Імідж, у розумінні С. Болсун, – це об'єктивний чинник, який відіграє суттєву роль в оцінюванні соціального явища, процесу чи особистостей людини. Стосовно людини, імідж багато в чому визначає те, що саме певна особистість робить і що говорить та, яким є вияв її внутрішнього світу, особистісні та професійні якості, риси характеру, манери, стиль спілкування, рівень вихованості та зовнішність. З огляду на те, що людина здатна все

перераховане вище змінювати, імідж можна спрямовано формувати, уточнювати або переробляти за допомогою модифікації діяльності, вчинків і мисленнєвих позицій [5].

Як психологічний феномен, імідж - це багатозначне явище, сутністю якого є образ, що відображає якісні та кількісні характеристики об'єкта і представляє собою певну інформаційну структуру. Ідеальний імідж не є жорсткою детермінантою актуальної поведінки керівника середньої ланки, оскільки включає неузгоджені експектації різних рівнів управління і, отже, несе в собі суперечливий потенціал [6]. Імідж – це думка, що містить оцінку, а оцінка формує готовність діяти – психологічну установку. Виходить, що, працюючи над іміджем, свідомо управляючи враженням про себе, керівник формує в підлеглих, колег психологічну установку відносно себе, яка може працювати як на благо організації, так і навпаки. Цією установкою може бути, наприклад, намір вибудовувати ефективні відносини, довіряти, поважати, більше спілкуватися, бути відкритим, лояльним, старанним. Або навпаки, прагнути до конфронтації, грубити, бути менш прихильним, підозрілим, плести інтриги та ін. [7].

Проведений аналіз розуміння сучасною наукою поняття «імідж» дозволяє говорити про те, що це досить багатомірне явище, яке включає в себе характеристики, які іноді суперечать одна одній. Деякі автори досліджень пов'язують це поняття з візуальним образом, зовнішньою привабливістю, інші – визначають імідж, як цілеспрямовано сформовану форму відображення об'єкта у свідомості людей. Частина фахівців трактують імідж як публічне «Я людини», як образ, створюваний думкою соціальної групи. В окрему групу виділяються роботи дослідників, які розглядають імідж як психічне явище, обумовлене прагненням індивіда до успішної соціальної адаптації.

У наукових працях розрізняють види іміджу: зовнішній, вербальний, кінестетичний, середовищний, професійний і особистісний [8; 9].

В аспекті нашого дослідження розглянемо професійний імідж фахівця, який трактується як:

- образ людини, детермінований професійними характеристиками [10];
- кількість успіхів та навдач у професійній сфері [9];
- синтез професійних якостей і компетентностей та особистісних якостей і зовнішності особистості [5].

Що стосується іміджу керівника, менеджера освіти, зазначимо, що управлінська діяльність вимагає від людини динамізму, швидкої реакції, інтуїції і багато чого іншого. Кожен керівник повинен знати, як професійно виконати свою роботу. Ці знання можуть бути отримані, якщо менеджер освіти досить старанний, проникливий і самокритичний, щоб засвоїти їх зі свого досвіду. І досить сприйнятливий, щоб витягти їх з досвіду інших. Менеджер не може дозволити собі вчитися лише на власних помилках.

В. Головащенко вважає імідж керівника досить складним явищем, яке передбачає взаємозв'язок професійних і особистісних характеристик і формується під впливом двох груп факторів. Перша група діє на первинній стадії і включає такі елементи, як первинна інформація про особистість, перше враження і ефект ореолу. Друга група об'єднує професійні та особистісні чинники формування іміджу, активізуються безпосередньо при здійсненні професійної управлінської діяльності [11].

М. Ховрич визначає імідж керівника навчального закладу як публічне "Я" людини, що складається з комплексу цілісних, узгоджених між собою характеристик різного змісту: зовнішніх (вербальних – що говорить, як говорить, що і як пише; кінетичних – як володіє рухами тіла, рук, голови), середовищних (створених людиною в середовищі – його житло, кабінет, автомобіль, за якими складається думка про нього) та внутрішніх (темперамент, характер, здібності, мотивація, спрямованість, інтереси, самооцінка тощо) [12].

До загальних ознак професійного іміджу керівника навчального закладу С. Болсун відносить:

- образ керівника має бути правдоподібним і вірогідним. Доречні стримані висловлювання, інформація без гіперболізації, нав'язливості та зайвої емоційності, демонстрування успіхів, щира зацікавленість, вагома аргументація тощо;
- образ має бути яскравим і конкретним;
- образ має бути доступним для розуміння навіть неспеціалістів із певної галузі. Завдяки цьому, інформацію про об'єкт легко та просто засвоїти та швидко запам'ятати. У результаті вдається уникнути небажаних наслідків;
- образ має бути цікавим для соціуму (дітей) [5].

Отже, набуття позитивного професійного іміджу, звичайно, не самоціль для менеджера освіти. Однак, володіння ним складає вельми істотну особистісну і професійну характеристику, має глибокий практичний сенс.

Дослідники виділяють й різні компоненти іміджу. Наприклад, А. Панфілова зазначає, що імідж дорівнює персоніфікації та містить такі характеристики:

- зовнішній вигляд (привабливість, упевненість в собі, адекватність зовнішнього вигляду ситуації, поведінкова спрямованість особистості та ін.);
- внутрішній зміст особистості (інтелект, ціннісний потенціал, наміри, цілі, внутрішня культура тощо);
- психологічний тип (схильність до спілкування і лідерства, спрямованість на репутацію, на авторитет, на людські відносини, на результат та ін.) [13].

Розглядаючи компоненти іміджу керівника в аспекті формування іміджу навчального закладу, Л. Даниленко зводить їх до трьох груп: персональні (тип особистості, властивості характеру, якості особистості, фізичні особливості); соціальні (освіта, біографія, стиль життя, система цінностей, суспільний статус); професійні (тип керівника і його статус у колективі, ступінь володіння професійними методами і технологіями управління колективом, наявність навичок стратегічного планування, організаторських умінь, здібностей до об'єктивної незалежної оцінки, прогресивного розвитку) [1].

За твердженням Л. Орбан-Лембрик, імідж керівника містить такі складові [14, с. 545–546]:

1. Професіоналізм і компетентність. Кожен керівник повинен мати знання, володіти методами реалізації своїх обов'язків. Джерелом знань є книги, власний і чужий досвід.
2. Динамізм, швидка реакція на ситуацію, активність. Керівник повинен уміти вчасно відреагувати на подію і прийняти відповідне рішення.
3. Моральна надійність керівника. Це є необхідною умовою для того, щоб співробітники організації могли довіряти керівникові і водночас відчувати його підтримку.
4. Уміння впливати на людей справою, словом і зовнішнім виглядом. Виховний вплив справою реалізується у формі особистого прикладу, активного залучення людей до трудової діяльності, вплив словом – завдяки вмільому користуванню засобами ділової риторики. Вплив зовнішнім виглядом передбачає ефективну самопрезентацію (етика спілкування, естетика одягу, приваблива манера поведінки тощо).
5. Гуманітарна освіченість. Основу світоглядних засад керівника можуть становити такі гуманітарні цінності: соціальна захищеність, здоров'я, духовне багатство, екологічна безпека людей. Отже, позитивний імідж керівника створюють турбота про процвітання організації, інтереси підлеглих, належні умови праці, відкритість для співробітників, широке коло спілкування та ін.

6. Психологічна культура керівника. Знання керівником психології працівника, уміння підбирати собі команду згідно з вимогами організації та індивідуальними особливостями кадрів, їх характерологічними рисами є передумовами успішної діяльності організації.

М. Ховрич упевнений, що велике значення для керівника навчального закладу має зовнішність і, зокрема, діловий стиль одягу, який формує у батьків відчуття стабільності, надійності та респектабельності закладу; демонструє рівень культури персоналу освітньої установи; дозволяє відвідувачу бачити й чути саме керівника, а не те, що на ньому вдягнене. Культура одягу має не менше значення, аніж культура поведінки. В одязі завжди мають бути присутні чистота й охайність [12].

В. Шепель виділяє три групи якостей, володіння якими дає шанси вирішити проблему іміджу.

До першої групи автор відносить комунікабельність (здатність легко сходитися з людьми), емпатію (здатність до співпереживання), рефлексивність (здатність зрозуміти іншу людину) і красномовність (здатність впливати словом). До другої – такі характеристики особистості, як результати освіти і виховання (моральні цінності, психічне здоров'я, здатність до міжособистісного спілкування, ділова мова, вміння долати конфліктні ситуації). У третю групу входить те, що пов'язане з життєвим і професійним досвідом особистості (інтуїція, гнучкість у спілкуванні та ін.) [2].

Отже, в іміджі менеджера освіти виділяємо зовнішню й внутрішню складові.

Що стосується зовнішньої складової, вона характеризує зовнішність, тобто це візуальні характеристики (від взуття до зачіски, включаючи міміку, манери, костюм, ходу, голос, жести, діловий етикет та ін.).

Внутрішня складова – це менталітет, тобто напрям думок, інтелект, професіоналізм, інтереси, цінності, тобто, це все те, що відноситься до душі і розуму. Для керівника менеджера освіти внутрішня складова – це стиль ведення справ, укладення договорів, формована політика освітньої установи.

При цьому, ігнорування будь-якого компоненту професійного іміджу не приносить очікуваного результату. Імідж керівника має бути достатньо привабливим, оскільки від рівня його сформованості залежить професійний успіх цієї особистості [5]. Саме тому формування іміджу менеджера освіти є важливою проблемою результативної професійної діяльності.

Формування іміджу припускає будь-яку діяльність зі створення та корекції іміджу.

«Цілеспрямовано сформований імідж - це результат не тільки природного, суб'єктивного процесу розвитку і самовдосконалення, але і цілеспрямованого виховання, навчання, освоєння навичок і технологій. Як об'єктивізація мети, такий імідж є первинним, самоцінним продуктом діяльності» [15, с.259].

По-перше, для менеджера освіти важливе знання основ психології для того, щоб бути в змозі оцінити психологічні особливості власної особистості і грамотно використовувати свої сильні і слабкі сторони.

Робота над створенням іміджу повинна починатися з постановки мети, залежно від якої приймається рішення про методи формування іміджу, серед яких, у першу чергу, можна виділити тренінги: самопізнання, само проектування, професійно особистісного зростання. Форми, методи і прийоми підбираються залежно від тематики тренінгу та рівня сформованості у фахівця професійно-важливих для іміджу якостей особистості.

Здійснюючи продуктивну діяльність зі створення свого позитивного іміджу, менеджер освіти не тільки демонструє професійному оточенню свої найбільш привабливі індивідуальні, особистісні і професійні якості, а й навчається бачити себе «зі сторони», усвідомлювати свої

недоліки, співвідносити об'єктивні характеристики з еталонним зразком індивіда, особистості, професіонала. Позитивний імідж менеджера освіти виконує не тільки функцію самопізнання, самовираження, саморозвитку, а й функцію встановлення гармонійних відносин з учнями, колегами, батьками.

У цьому аспекті вважаємо доцільним згадати технологію, описану В. Шепель, самопрезентації керівника, якою він має володіти [16]:

1. Візуалізація образу, що складається з трьох компонентів:

- фейсбїлдінг (гігієна та корекція обличчя, макіяж, підбір зачіски, гігієна волосся);
- кінесика (пластичність тіла, елегантність поз, міміки, жестів і манер, турбота про здоров'я тіла);
- стиль одягу (наслідування сучасним тенденціям моди, вміння носити одяг, використання аксесуарів).

2. Комунікативна механіка:

- закріплення свого вигляду в психологічному просторі (за допомогою обміну інформацією (комунікативна сторона спілкування), емоціями (перцептивна) та взаємодії з партнером (інтерактивна)).

3. Створення «слідів пам'яті» в особистості, на яку впливає керівник у вигляді яскравих вражень від спілкування і зовнішнього вигляду партнера.

4. Формування позитивної установки на себе і продовження контактів.

Отже, для того, щоб бути повноцінним фахівцем і виглядати таким перед оточуючими, як у професії, так і поза нею, фахівець повинен вміти гідно представляти себе і свою професію. Адже вимоги професії з усього різноманіття проявів характеру людини виділяють ті, які визначають успіх професійної діяльності.

Поняття іміджу близьке до поняття персоніфікації. Проте воно включає не тільки природні властивості особистості, але й спеціально створені. Крім того, воно говорить як про зовнішній вигляд, так і про внутрішній світ, про психологічний тип людини.

Вважаємо, що складовими іміджу менеджера освіти є зовнішня та внутрішня компоненти. Зовнішню складову характеризує зовнішність, тобто - це візуальні характеристики (від взуття до зачіски, включаючи міміку, манери, костюм, ходу, голос, жести, діловий етикет та ін.); внутрішню – менталітет, тобто напрям думок, інтелект, професіоналізм, інтереси, цінності, тобто, це все те, що відноситься до душі і розуму. Для менеджера освіти внутрішня складова – це стиль ведення справ, укладення договорів, формована політика освітньої установи.

Дуже важливо підтримувати позитивний імідж, але побудований не тільки на зовнішньому вираженні, а й на особистісних якостях. Причому, особистісний імідж в освітній сфері виступає як база, а зовнішній – як надбудова.

Професійний успіх – це результат копійної роботи менеджера освіти над собою, а значить - і результат його ефективного іміджу.

Формування іміджу менеджера освіти включає фейсбїлдінг, кінестетику, комунікативну механіку, створення «слідів пам'яті» та формування позитивної установки на себе.

Перспективними напрямками досліджень в аспекті проблеми, яка розглядається, вважаємо організацію процесу підготовки майбутнього менеджера освіти до створення позитивного іміджу в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. Образ руководителя в структуре имиджа образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Л. Даниленко // Гильдия маркетологов. – Режим доступа : <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/obraz-rukovoditelja-v-strukture-imidzha-obrazovatel'nogo-uchrezhdenija>.
2. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 245 с.
3. Почепцов Г.Г. Как становятся президентами. Избирательные технологии XXI века / Г.Г. Почепцов. – К. : Знання, 1999. – 380 с.
4. Королько В.Г. Основы публичных рилейшнз / В.Г. Королько – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 528 с.
5. Болсун С.А. Професійний імідж керівника навчального закладу / С.А. Болсун // Менеджмент. – 2013. – № 7–9 (379–381). – С.51–55.
6. Гурчиани К.С. Структура профессионального имиджа руководителей среднего звена : дис. ... на соиск. учен. степени кандидат психологических наук, спец. : 19.00.05 «Социальная психология» / Гурчиани Камила Сергеевна. – Ярославль, 2011. – 190 с.
7. Кобзева В. Внутренний имидж руководителя [Электронный ресурс] / В. Кобзева // Бизнес без проблем – Персонал. – 2004. – №3. – Режим доступа : <http://kobzeva.ru/art/29>.
8. Коханенко А.И. Имидж рекламных персонажей / А.И. Коханенко. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 143 с.
9. Фадеева Е. Круглый стол: управление репутацией компании через репутацию руководителя / Е. Фадеева, Ю. Блинков, А. Пронюшин, А. Ивченко, А. Смолякова // Пресс-служба. – 2008. – №4 – С. 24.
10. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный – М. : Владос, 2004. – 265 с.
11. Головащенко В. Компетентность и имидж руководителя [Электронный ресурс] / В. Головащенко // Интернет, бизнес и экономика. – 2013. – Режим доступа : <http://8cent-emails.com/kompetentnost-imidzh-rukovoditelja>.
12. Ховрич М.О. Імідж директора як складова частина іміджу навчального закладу [Электронный ресурс] / М.О. Ховрич, Н.Я. Ховрич // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Випуск 88. – Режим доступа : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2011_88/Hovrich2.pdf.
13. Панфилова А.П. Развитие позитивного имиджа магистра в контексте обучения самопрезентации / А.П. Панфилова // Человек и образование. – 2010. – № 4 (25). – С.44–48.
14. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
15. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия : учебное пособие / В.Г. Горчакова. – М. : Академический проект, 2007. – 400 с.
16. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М. : Дом педагогики, 2000. – 357 с.

REFERENCES

1. Danilenko L. Obraz rukovoditelja v strukture imidzha obrazovatel'nogo uchrezhdenija [Elektronnyj resurs] / L. Danilenko // Gil'dija marketologov. – Rezhim dostupa : <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/obraz-rukovoditelja-v-strukture-imidzha-obrazovatel'nogo-uchrezhdenija>.
2. Shepel' V.M. Imidzhelogija: sekrety lichnogo obajanija / V.M. Shepel'. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2006. – 245 p.
3. Pohepcov G.G. Kak stanovjatsja prezidentami. Izbiratel'nye tehnologii XXI veka / G.G. Pohepcov. – K. : Znannja, 1999. – 380 p.
4. Korol'ko V.G. Osnovy pablik rilejshnz / V.G. Korol'ko – M. : Refl-buk, K. : Vakler, 2000. – 528 p.
5. Bolsun S.A. Profesijnij imidzh kerivnika navchal'nogo zakladu / S.A. Bolsun // Menedzhment. – 2013. – № 7–9 (379–381). – P.51–55.
6. Gurchiani K.S. Struktura professional'nogo imidzha rukovoditelej srednego zvena : dis. ... na soisk. uchen. stepeni kandidat psihologicheskikh nauk, spec. : 19.00.05 «Social'naja psihologija» / Gurchiani Kamila Sergeevna. – Jaroslavl', 2011. – 190 p.
7. Kobzeva V. Vnutrennij imidzh rukovoditelja [Elektronnij resurs] / V. Kobzeva // Biznes bez problem – Personal. – 2004. – №3. – Rezhim dostupu : <http://kobzeva.ru/art/29>.
8. Kohanenko A.I. Imidzh reklamnyh personazhej / A.I. Kohanenko. – M. : MarT ; Rostov n/D : MarT, 2004. – 143 p.
9. Fadeeva E. Kruglyj stol: upravlenie reputaciej kompanii cherez reputaciju rukovoditelja / E. Fadeeva, Ju. Blinkov, A. Pronjushin, A. Ivchenko, A. Smoljakova // Press-sluzhba. – 2008. – №4 – P. 24.
10. Kaljuzhnyj A.A. Psihologija formirovanija imidzha uchitelja / A.A. Kaljuzhnyj – M. : Vlados, 2004. – 265 p.
11. Golovashhenko V. Kompetentnost' i imidzh rukovoditelja [Elektronnyj resurs] / V. Golovashhenko // Internet, biznes i jekonomika. – 2013. – Rezhim dostupa : <http://8cent-emails.com/kompetentnost-imidzh-rukovoditelja>.
12. Hovrich M.O. Imidzh direktora jak skladova chastina imidzhu navchal'nogo zakladu [Elektronnij resurs] / M.O. Hovrich, N.Ja. Hovrich // Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. Serija : Pedagogichni nauki. – 2011. – Vipusk 88. – Rezhim dostupu : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2011_88/Hovrich2.pdf.
13. Panfilova A.P. Razvitie pozitivnogo imidzha magistra v kontekste obuchenija samoprezentacii / A.P. Panfilova // Chelovek i obrazovanie. – 2010. – № 4 (25). – P.44–48.
14. Orban-Lembrik L.E. Social'na psihologija : posibnik / L.E. Orban-Lembrik. – K. : Akademvidav, 2008. – 456 p.
15. Gorchakova V.G. Prikladnaja imidzhelogija : uchebnoe posobie / V.G. Gorchakova. – M. : Akademicheskij proekt, 2007. – 400 p.
16. Shepel' V.M. Chelovekovedcheskaja kompetentnost' menedzhera. Upravlencheskaja antropologija / V.M. Shepel'. – M. : Dom pedagogiki, 2000. – 357 p.

RESEARCH OF ORIENTATION PROFESSIONAL TRAINING CONTENT ON MASTER STUDENTS FOR REALIZATION OF PRESENTATIONS IN THE ACADEMIC SPHERE

Kandyba M.O., PhD student

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

kandyba00@mail.ua

The paper contains an analysis of the content of orientation training masters to conduct an academic presentation. Identified the need to build presentation skills, which are important and necessary tasks of the training of graduate students. However, the state of affairs with regard to the formation of these skills during the training of graduate students needs to be improved. Formation of presentation skills students master in the course of vocational training does not take place at the appropriate level, which means that this process needs to be improved.

To detect the presence of the necessary basis for the formation of presentation skills in the university curriculum the author analyses the syllabuses on the speciality "Teacher Education" for master degree students. The experimental data obtained give grounds to specify the levels of master students' and university instructors' readiness for the formation of presentation skills.

Key words: master student, syllabus, presentation skills, professional training.

ДОСЛІДЖЕННЯ СПРЯМОВАНОСТІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ НА ПРОВЕДЕННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В АКАДЕМІЧНІЙ СФЕРІ

Кандиба М.О.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

kandyba00@mail.ua

У статті висвітлено аналіз спрямованості змісту професійної підготовки магістрів на проведення академічної презентації. Виявлена необхідність формування презентаційних умінь, що є важливими і необхідними завданнями процесу професійної підготовки студентів магістрату. Проте, стан справ відносно формування цих умінь під час професійної підготовки магістрантів потребує удосконалення. Формування презентаційних умінь студентів магістрату в процесі професійної підготовки відбувається не на належному рівні, а отже, цей процес потребує удосконалення.

Ключові слова: магістр, навчальний план, презентаційні уміння, професійна підготовка.

ИССЛЕДОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НА ПРОВЕДЕНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Кандиба М.О.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

kandyba00@mail.ua

В статье отражен анализ направленности содержания профессиональной подготовки магистров на проведение академической презентации. Выявлена необходимость формирования презентационных умений, которые являются важными и необходимыми задачами процесса профессиональной подготовки студентов магистратуры. Однако, состояние дел в отношении формирования этих умений во время профессиональной подготовки магистрантов требует усовершенствования. Формирование презентационных умений студентов магистров в процессе профессиональной подготовки происходит не на должном уровне, а значит, этот процесс нуждается в усовершенствовании.

Ключевые слова: магистр, учебный план, презентационные умения, профессиональная подготовка.

Raising of the problem. In the conditions of world informatively-technological revolution success and competitiveness of country to a great extent depend on quality of training of personnels in the system of education. With the purpose of removal of disparities of education to the queries of personality, public needs and world achievements of humanity, included of Ukraine the borders of

multilevel preparation of future specialists broaden in European and world educational space - the system of preparation of specialists of education level purchased force master's "degree". Educationally-qualifying descriptions of master's degrees specify on a necessity to formed for the future specialists of abilities to adapt oneself in constantly changeable terms, independently acquiring necessary knowledge, able applying them in practice; to work with information; to be sociable; to come forward before an audience and convince her, id est there is a requirement in formed of presentation abilities(PA).

Analysis of the last researches and publications. In research of forming question PA important, to our opinion, there are works I. Gandapas, S. B. Rebrik [1; 2], theoretical principles of presentation activity are reasonable in that; manuals of L. Arredondo, O. D. Vaisman, G. V. Lasarevoi [3; 4] from presentation practice are preparations, realization, to afterpresentation activity; research of N. L. Drub, Yu. Popova [5; 6], sanctified to forming foreign PA.

Selection of unsolved before parts of general issue. In spite of existent wide source base of research of problem PA, forming question PA future specialists in the process of master's degree preparation to date was not the article of the special scientifically-pedagogical research.

Formulation aims of the article. The aim of this publication consists of illumination of question of readiness of master's and teachers to forming of PA, and also finding out of presence of necessary rich in content basis in the position papers of higher school.

Exposition of basic material of research. By us were analized curricula to direction of preparation "Pedagogical formation" of education level master's "Degree" for the students of different specialities according to such criteria: exposition of theoretical material, specification of abilities that is subject to forming, practical aspect. We will bring separate positions over for illustration of basis in preparation of students of city council on that must take place forming PA in the process of professional preparation.

Courses are "Pedagogics of higher school", "Basis of professionalism of teacher of higher school", "Methodology and methods of scientifically-pedagogical research", "Conflictology", "Interpersonal cooperation of teacher in the situation of conflict" oriented to opening of theoretical aspects of organization of educational process at higher school and forming for the students of abilities and habits of effective association in practice of theoretical knowledge with innovative pedagogical methodologies and technologies; creation of the proper theoretical and methodological base for further scientific activity; forming of abilities of structural decision of conflicts and effective behavior is in conflict situations. Students study the issues of the day of modern education in Ukraine, specific of organization of educational process at higher school, theories and nature of conflict, typical conflict situations and ways their decision, form an own pedagogical technique and ability to conduct lecture, practical and seminar employments.

Table of contents of course "Psychology of higher school" is logical continuation of course of the age-related psychology and contains the theoretical problems of development, educating and educations of students, question of personality and activity of future specialist, and also envisages a practical capture abilities and skills of educational work. At the study of discipline master's embrace the system of psychological knowledge and acquire practical abilities of analysis and estimation of the psychological phenomena that is generated by the terms of educational process at higher school; study the psychological aspects of educating and education of student young people; realize conformities to law of the professional becoming and personality height of future specialists; personalities that have a professional value for a future specialist develop qualities; on the basis of self-knowledge form own style of scientifically-professional activity and communication.

The aim of courses "Stile and culture of speech", "Modern literary Ukrainian", "Ethics of business communication and language culture" - to teach students it is correct to estimate language facts and take away stylistic facilities depending on maintenance, sphere and terms of communication; to form base and professional communicative to the competence, ability it is optimal to use facilities

of Ukrainian during communication; to acquaint the cultures of speech with bases; to educate the specific of functioning of business language in obedience to this speciality; to teach freely to own a vocabulary and terminology of the speciality. The basic tendencies of modern technologies of communication, datapaths, factors that influence on the process of co-operating with different community groups, are also studied master's.

The course of "Rhetoric " has a goal of increase of communicative competence of students, that envisages knowledge of bases of speech behavior of man, laws, rules and receptions of communication, knowledge of bases of polemic mastery and technologies of live performance, laws of rhetoric, genres and styles of public speech, stages of rhetorical activity, observance of norms of literary language, ability and psychological readiness effectively to come forward before any audience. During his teaching the special attention is taken to the speech culture, methods of preparation of different types of live performances. However, analysis of educational process and rhetorical preparation of students, conducted A. V. Pervyshina [7: 82-85], rendered advantage of theoretical aspect, linguistic orientation of rhetorical preparation, insufficient study of communicative bases of rhetorical activity, low-light of psychological and pedagogical aspects of rhetorical activity, that are professionally necessary for future teachers.

Thus, during the study of the enumerated disciplines master's get an integral idea about the culture of communication, psychological features of communicator, basic types of communication and mortgage bases of own communicative competence. We will notice that although the courses mentioned above and have considerable potential in relation to forming PA students of city council in the process of professional preparation, however their study envisages the purposeful forming of these abilities. Poorly organized and intersubject to connection of these disciplines. Educating conducted within the limits of separate objects that provide preparation from the certain area of science. Work on integration of knowledge and abilities that is acquired and formed in the process of study of separate disciplines, depends mainly upon students. The methods of educating to the indicated disciplines not always are directed to on activation cognitive activity, often carry reproductive character. An educational process comes true through the serve of information a teacher; perception, comprehension, summarizing, overlearning of information a student; reproducing of the learned by heart information a student for control and evaluation by a teacher. A lecture comes forward in this chart one of main methods of educating, but she carries especially informative character. Considerable part of time on practical employments is taken on realization and generalization of theoretical questions that comes true mainly in the process of the reproductive reproducing of lecture material.

Were also conducted by us questionnaire in that the students of city council took part a few university. Studying the state of professional preparation of master's degrees for forming of PA, we took into account that we will prepare specialists to realization of verbal presentations, and consequently we had to learn communicative qualities of master's and ability to control itself during communication. Testing results rendered, that 14% polled have high communicative control, 52,9% - middle, and 33,1% is not able to control itself in communication - does not take into account a situation, not able to change own behavior, envisage the impression that will render on wider public.

In addition, it is necessary to take into account that during forming PA there can be different difficulties that complicate this process. For their exposure were conducted by us questionnaire during that master's it offered to distribute possible difficulties on three groups : those that 1) overcame heavily; 2) overcame with certain efforts; 3) overcame easily, if arise up.

Most considerable respondents count next difficulties: to create psychological terms for effective presentation - 72,4%, to overcome audience shock during a performance - 70,7%, to carry out a presentation process - 63,1%, to set and support a feed-back with listeners - 61,8%, to adapt the prepared speech to the certain audience - 59,1%, composition to design speech - 48,9%, to attract

attention, cause interest and induce to the action - 45,6%, to amend in speech directly during a performance - 40,9%.

To the second group master's attributed the difficulties related to formulation of theme of performance(72,9%), by determination whole presentations, facilities, characters and instruments of her achievement(68,4%), by prognostication of questions and thinking over of variants of answers(61,8%), leading to and illustration of own opinion(52,4%), language registration of presentation speech(52%). In our view, overcoming of these difficulties is based on knowledge of presenter levels of language and speech competence of the listeners and their psychological features.

Respondents consider also, that they will have to learn to overcome difficulties, that touch the methods of work with information(61,3%), conscious and purposeful realization of verbal and un verbal facilities of communication(61,8%), observance of culture of argumentation(52,4%), analysis of the already conducted presentation(50,7%), design to the portrait of audience(48,9%), works with a telecommunication equipment(44%), preparations and registrations of electronic sliding seats(40,9%), ability to convince(39,1%).

The got results specify on the lacks of psychological, rhetorical, philological and pedagogical preparation of master's that consist of lack of ability to control a psychological eigenstate before an audience, to come forward publicly, to work with composition of speech and presentation on the whole, use methods and receptions of bringing in of attention and interest, and also on the lack of technical preparation of future specialists.

No difficulties for the students of city council will not cause the process of independent preparation to presentation, envisaging of reaction of audience, organizations of material concordantly already to the prepared composition of speech, observance of original communicative appearance, bringing in of listeners in a presentation process, achievement of desirable emotionality and expressivity, answers for a question, being and correction of errors, control of results of own activity.

Also in higher educational establishment, where canvassed, it was offered to by us the teachers: 1) to estimate, as forming comes true PA in their educational establishment; 2) to share the ideas about that, how forming must come true PA students of city council in the process of professional preparation.

The results of quizing testify, about that forming problem PA is actual in the light of changes that take place in the world(67,9% respondents). Only 2,6% of the polled teachers own all information, that touches presentation and abilities, necessary for her realization, while 55,6% respondents does not own sufficient information. 12,8% of the polled teachers consider that in their educational establishment of forming PA students of city council comes true well, 10,6% - satisfactorily, 22% - not everywhere identically, and other teachers(54%) were not able confidently to answer.

For the successful forming PA students of city council in the process of professional preparation, in opinion of the polled teachers, it is necessary to build educating on the basis of account of psychological and pedagogical features of student young people(86%), provide information to master's in relation to requirements and rules of realization of presentation(83%), to organize presentation (75%) and organize a visit master's of presentations(52,9%).

The analysis of answers of teachers of university allowed to us also to define reasons of difficulties at forming PA students of city council in the process of professional preparation and to offer possible ways their removal. Certain reasons of difficulties we distributed on two groups: 1) forming related to organization of process PA and 2) related to activity of teacher, with the volume of his presentation knowledge. To the first group behave: insufficient knowledge of the Ukrainian normatively-legal and educational position papers; disparity between the operating Ukrainian and European educational position papers; advantage of traditional forms of educating; null of relatively presentation activity information is in teaching manuals; absence of independent creative tasks for students; insufficient account of psychological and pedagogical features of master's. To the second

group belong: management by independent work of students; use of traditional methods and receptions of work on employments; неучет of individual styles of educating to the students.

Reasons of difficulties, forming related to organization of process PA, depend on a teacher. We consider, a teacher must change the style of work, mutual relations with master's for the increase of efficiency of forming process PA. Must overcoming of difficulties of the second group be taken considerable attention during professionally-pedagogical preparation, as here necessary help of teachers and psychologists.

The polled teachers consider that to stimulation of master's to forming PA forming of wide world view will assist in the process of professional preparation - 37,9%, explanation by a teacher that formed PA will assist to the increase of competitiveness at the market of work - 36,8%, study and introduction of international and home pedagogical advanced experience - 32%, personal interest of students possibility of application of the obtained knowledge and formed abilities in any sphere of activity - 31,5%, education of initiativeness, work, innovation, to good organization in teaching activity - 27%.

Conclusions. Undertaken a study of orientation of maintenance of professional preparation of master's degrees discovered on realization of academic presentation, that the most polled students and teachers of university counted forming PA by the important and necessary tasks of process of professional preparation of students of city council. However, the state of businesses in relation to forming of these abilities during professional preparation of master's needs improvement. Research results give an opportunity to assert that forming PA students of city council in the process of professional preparation takes place not at proper level to us, and consequently, this process needs improvement.

Research and prospects of further researches are in this direction. During our work the row of perspective directions that require a further theoretical study and experimental research is educed, namely: question of increase of presentation competence of teachers of university; forming of abilities of realization of the controlled from distance presentations.

REFERENCES

1. Gandapas R. I. Prezentacionnyj konstruktor / Radislav Gandapas. – M. : Vershina, 2006. – 192 p.
2. Rebrik S. B. Prezentacija: Podgotovka i provedenie: 10 urokov: Rukovodstvo dlja korporativnogo i individual'nogo obuchenija & Dajdzhest iz knjig S. Rebrika. – M. : JeKSMO, 2005 – 200 p. – (Serija „Biznes. Politika”).
3. Arredondo L. Iskusstvo delovoj prezentacii / Per. s angl. V. Zvonarev, A. Vinogradova. – Cheljabinsk : Ural LTD, 1998. – 513 p.
4. Vajsman E.D., Lazareva G.V. Osnovy prezentacii: uch. posob. / E.D. Vajsman, G.V. Lazareva; Cheljab. gos. tehn. un-t, Kaf. jekonomiki i finansov. – Cheljabinsk : Izd-vo Cheljab. gos. tehn. un-ta, 1997. – 24 p.
5. Drab N. L. Navchannja majbutnih ekonomistiv inshomovnogo profesijno sprjamovanogo monologichnogo movlennja (monologu-prezentaciyi nimec'koju movoju): Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Drab Natalja Leonidivna. – K. , 2005. – 245 p.
6. Popova O. Ju. Metodika obuchenija inozazychnym prezentacionnym umenijam studentov nejazykovyh vuzov (na materiale anglijskogo jazyka): Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Popova Ol'ga Jur'evna. – Volgograd , 2005. – 199 p.
7. Pervushina A. V. Formuvannja ritorichnih umin' u majbutnih social'nih pedagogiv: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Pervushina Anna Volodimirivna. – Hmel'nic'kij , 2002. – 254 p.

УДК 378.147:004:799

ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Маковецька Н.В., д.пед.н., доцент

*Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна**znudekanat@rambler.ru*

У статті висловлюється думка про те, що одним із пріоритетних завдань підготовки менеджерів у сфері туризму є навчання професійного спілкування, а саме: ознайомлення з правилами ведення переговорів на різних рівнях, формування конфліктологічної культури тощо. Реалізація цих завдань передбачає, зокрема, застосування інтерактивних методів навчання. З огляду на вищевикладене, у статті подано наукові підходи до тлумачення понять “конфліктологічна культура особистості”, “конфліктологічна культура фахівця”, з’ясовано різницю між цими поняттями, яка, на думку науковців, полягає в тому, що конфліктологічна культура особистості виявляється в прагненні (потребах, бажанні) та вмінні людини попереджати і вирішувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні, конфліктологічній же культурі фахівця властиві засвоєння і використання особливих, професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і наступної реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. Окрім цього, у статті надано характерні особливості інтерактивних методів навчання, подано короткий опис і можливі варіанти використання окремих інтерактивних методів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі.

Ключові слова: конфліктологічна культура, інтерактивні методи навчання, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, дискусія.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

Маковецкая Н.В.

*Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина**znudekanat@rambler.ru*

В статье высказывается мнение о том, что одной из приоритетных задач подготовки менеджеров в сфере туризма является обучение их профессиональному общению, а именно: ознакомление с правилами ведения переговоров на разных уровнях, формирование конфликтологической культуры и т.д.. Реализация этих задач предполагает, в частности, применение интерактивных методов обучения. Учитывая вышеизложенное, в статье представлены научные подходы к толкованию понятий “конфликтологическая культура личности”, “конфликтологическая культура специалиста”, установлена разница между этими понятиями, которая, по мнению ученых, заключается в том, что конфликтологическая культура личности проявляется в стремлении (потребностях, желаниях) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные, конфликтологической же культуре специалиста свойственны усвоение и использование особых, профессионально-ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Кроме этого, в статье даны характерные особенности интерактивных методов обучения, кратко описаны возможные варианты использования отдельных интерактивных методов формирования конфликтологической культуры будущих специалистов туристической отрасли.

Ключевые слова: конфликтологическая культура, интерактивные методы обучения, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, деловая игра, дискуссия.

INTERACTIVE METHODS OF FORMING CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE PROFESSIONALS OF THE TOURISM INDUSTRY

Makovetska N.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

znudekanat@rambler.ru

The article suggests that one of the priorities of training managers in the tourism sector is to educate their professional communication, namely the introduction of rules of negotiation at different levels, forming conflictological culture etc. Realization of these tasks involves, particular, the use of interactive teaching methods. Given the above, the article presents scientific approaches to the interpretation of the concepts of "culture conflictological personality", "conflictological culture specialist", set the difference between these concepts, which, according to scientists, is that conflictological culture of personality seen in the desire (need, desire) and the human ability to prevent and resolve social conflicts: interpersonal, inter-ethnic and inter-ethnic, conflictological same culture specialist characterized the acquisition and use of specific, professionally oriented konfliktologicheskikh knowledge required for professional perception of conflict and the subsequent implementation of professional features in the professional conflict. In addition, the article presents the characteristics of interactive teaching methods are briefly described some possible uses interactive methods of forming culture conflictological future professionals of the tourism industry .

Key words: conflictological culture, interactive teaching methods, brainstorming, case studies, role play, discussion.

Вимоги до підвищення якості підготовки фахівців туристичної галузі зумовлені подальшим розвитком цієї галузі в Україні. Одним із пріоритетних завдань підготовки менеджерів у сфері туризму є навчання професійного спілкування, зокрема, ведення переговорів на різних рівнях, формування конфліктологічної культури тощо. Безперечно, найбільш ефективними при цьому є інтерактивні методи навчання.

Метою статті є обґрунтування можливості використання інтерактивних методів у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі.

Виклад основного матеріалу. Докладніше висвітлимо погляди науковців на конфліктологічну культуру як складову загальнолюдської культури.

За С. А. Александровою, ця комплексна якість людини забезпечує конструктивне розв'язання проблем, які виникають у процесі взаємодії особистостей, і складається з багатьох компонентів, а саме:

- культури ціннісно-значенневої сфери особистості;
- культури мислення;
- культури почуттів;
- комунікативної культури;
- поведінкової культури [1, с. 7].

Дослідження науковців дозволяють стверджувати, що необхідно розрізняти поняття "конфліктологічна культура особистості" і "конфліктологічна культура фахівця" [2, 3].

З'ясуємо різницю між цими поняттями.

Конфліктологічна культура особистості виявляється в прагненні (потребах, бажанні) та вмінні людини попереджати і вирішувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні. Для особистості у процесі розв'язання завдань гармонізації міжособистісних відносин володіння конфліктологічною культурою відіграє важливу роль.

Безперечно, конфліктологічна культура особистості, як складова загальнолюдської культури, передбачає позитивне сприйняття світу, інших людей, усвідомлення цінностей тощо і реалізується в ефективному управлінні зовнішніми конфліктами та самоуправлінні внутрішніми з урахуванням особливостей конфлікту та його сторін.

Конфліктологічній культурі фахівця властиві засвоєння і використання особливих, професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. Отже, професійно-прикладна специфіка конфліктологічної культури фахівця відрізняє цей феномен від конфліктологічної культури особистості.

Отже, під конфліктологічною культурою фахівця розуміють якісну характеристику професійної життєдіяльності фахівця в конфліктогенному професійному середовищі.

Слово “інтерактив” є похідним від англійського “interact”, де “inter” - взаємний і “act” - діяти. З огляду на викладене, “інтерактивний” трактується як здатний до взаємодії, діалогу. Отже, інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету - створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [4].

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як засіб посилення виховних впливів.

З'ясуємо характерні особливості інтерактивних методів навчання.

Згідно з результатами наукових досліджень, інтерактивне навчання - різновид взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, вміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання майбутніх фахівців туристичної галузі передбачає засвоєння навчального матеріалу через моделювання ситуацій спілкування, участь у рольових іграх, спільному вирішенні проблем на основі аналізу обставин та певних ситуацій тощо. Не викликає сумніву, що інтерактивне навчання сприяє формуванню професійних знань, умінь і навичок, зокрема, щодо подолання конфліктних ситуацій, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати авторитетним наставником студентського колективу. Під час спілкування у процесі інтерактивного навчання студенти вчаться бути толерантними, критично мислити, приймати рішення й аналізувати їх.

На думку Т.І. Туркот, такі підходи до навчання не є новими для української школи [4]. Так, часткове їх використання було характерним для 20-х років ХХ ст., коли відбувалося масштабне реформування освіти, але запроваджувалися ці підходи без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення та експериментальної перевірки.

Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях Ш.О. Амонашвілі, Є.М. Ільїна, С.М. Лисенкової, В.О. Сухомлинського, В.Ф. Шаталова та інших педагогів-новаторів, які працювали, переважно, у загальноосвітній школі.

У Західній Європі і США застосування інтерактивних методів навчання у вищій школі є більш розповсюдженим. Так, дослідження, проведені Національним тренінговим центром США у 80-х роках ХХ ст., продемонстрували, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття та волю.

Результати власних досліджень. Отже, у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі інтерактивні методи навчання мають посідати чільне місце. Серед них найбільш ефективними, на нашу думку, є аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, семінари-дискусії, “круглий стіл”, “мозковий штурм” тощо.

На початкових етапах надання студентам знань з конфліктології доречним є проведення “мозкових штурмів”. Цей метод сприяє як навчанню студентів, так і продукуванню ними нових ідей щодо вирішення наукових і практичних проблем.

Так, мозковий штурм “Спілкування – це...”, проведений нами у межах формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі, спрямований на організацію колективної розумової діяльності для визначення ефективних умов спілкування, формулювання дефініції “конфлікт” тощо.

Усі відповіді учасників записувалися на фліпчарті, після чого спільно узагальнювалися.

Під час проведення мозкового штурму, по-перше, було запропоновано висловити власну думку щодо “конфліктного” спілкування, а також назвати слова, що асоціюються зі словом “конфлікт”. Студентами були названі такі слова, як сварка, агресія, емоційна незгода, неприязнь, протиріччя, зіткнення інтересів, нерозуміння, небажання зрозуміти позицію іншого, виразні негативні емоції, проблемна ситуація між людьми, негативна взаємодія, категоричне неприйняття однією стороною іншої тощо. Ці слова-асоціації свідчили про негативне відношення до конфлікту, який потрібно негайно вирішити.

По-друге, студенти давали такі визначення конфлікту: “конфлікт – це протиріччя, розбіжність поглядів на якусь проблему”; “конфлікт – це непорозуміння між людьми” тощо. Слід зазначити, що більшість студентів для обґрунтування поданого визначення посилалися на конфлікти, учасниками яких вони були.

Наприкінці мозкового штурму його учасники дійшли висновку, що конструктивно вирішити будь-яку проблему можна за умови ефективного спілкування.

Отже, у процесі формування конфліктологічної культури студентів мозковий штурм “Спілкування – це...” сприяв вирішенню таких завдань:

- творче засвоєння матеріалу конфліктологічного напрямку;
- об’єднання теоретичних і практичних знань з конфліктології;
- активізація пізнавально-мотиваційної діяльності;
- формування здатності концентрувати увагу та розумові зусилля на вирішенні поставлених завдань;
- накопичення досвіду колективної інтелектуальної діяльності.

Досить ефективним у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі є застосування методу аналізу конкретних ситуацій (case-study), як одного з найбільш ефективних і поширених методів організації активної пізнавальної діяльності студентів. Цей метод розвиває здатність до аналізу нерафінованих життєвих і виробничих завдань. Зустрічаючись із конкретною ситуацією, студент повинен визначити: чи є в ній проблема, з чого вона складається, визначити своє відношення до ситуації.

У межах вивчення окресленої нами проблеми, проводилося розв’язання ситуаційних завдань, розбір інцидентів (явищ), конфліктів тощо.

Так, розбір інцидентів чи конфліктів передбачав наведення прикладів конфліктних ситуацій, з якими стикалися менеджери різних рівнів туристичної галузі. Студентам були запропоновані інциденти, що мали місце під час надання різним групам туристів готельних, ресторанних, транспортних послуг. Саме ці інциденти і стали змістовим предметом дискусії на практичних і семінарських заняттях. Майбутні фахівці, поділені на групи по 3-5 осіб, аналізували запропоновані ситуації, приймали відповідні рішення і пропонували їх для обговорення. При цьому ключовими були такі запитання: Якою ситуація є в дійсності? (назвати позитивні і негативні моменти); Якою має бути ідеальна ситуація?; Чому в дійсності ситуація не є такою, якою вона має бути? (назвати причини, які заважають ситуації бути

ідеальною); Що необхідно зробити, щоб усунути причини цього? (відпрацювання пропозицій); Які ресурси ми маємо для реалізації цих пропозицій? (перелік ресурсів).

Отже, студенти навчалися на конкретних життєвих прикладах шляхом всебічного аналізу приймати відповідальне рішення в обмежений термін часу та за відсутності достатнього обсягу інформації.

У процесі формування конфліктологічної культури використовувалися також ділові ігри. Зазначимо, що їх характерними рисами є:

- існування завдання та проблеми, розподіл ролей між учасниками (студентами) для їх вирішення;
- взаємодія учасників під час дискусії, яка передбачає погодження або непогодження з думкою інших учасників;
- варіативний підхід до ведення гри (припинення обговорення, повідомлення нової інформації тощо);
- оцінювання результатів обговорення та підбиття підсумків гри.

Так, досить ефективним було застосування рольової гри “Цивілізація”, метою якої було формування у студентів навичок, необхідних для успішної взаємодії з людьми, які мають інші думки і погляди. Під час гри учасники об’єднувалися в дві групи, кожна з яких – окрема “прогресивна цивілізація”. Викладач повідомляє, що студенти – її представники – подорожують у космосі і зараз летять на планету Земля на міжгалактичний фестиваль, а тому потрібно:

- представити свою прогресивну цивілізацію, вигадавши її назву, географічне положення, природні ресурси, населення, систему правління й оборони, закони, за якими живе цивілізація, її культурні особливості, стан розвитку туристичної сфери (15-20 хв);
- розподілити між учасниками в кожній підгрупі ролі парламентарів цивілізації (2-3 особи);
- через парламентарів презентувати свою цивілізацію.

Після цього викладач пропонує кожній цивілізації впродовж 3-5 хв. знайти найсильніші та найслабші сторони іншої представленої цивілізації і передати цю інформацію через парламентарів.

З цього етапу розвитку гри викладач оголошує кризову ситуацію, яка полягає в нападі на Галактику шкідливих вірусів. Це передбачає вживання термінових заходів щодо врятування планет з використанням сильних сторін цивілізації і захистом слабких. У зв’язку з цим викладач пропонує за 10-15 хв. створити систему захисту від вірусів і представити її через парламентарів.

Після закінчення студентам пропонувалося подякувати один одному за плідну взаємодію під час гри.

З метою аналізу участі команд у грі, доцільно обговорити взаємини між членами груп і безпосередньо групами під час презентацій та аналізу слабких і сильних сторін цивілізацій.

Окрім цього, важливо сконцентрувати увагу студентів наконфліктогенності мовних оборотів, що використовувалися ними у тій чи іншій ситуації.

Після проведення гри студентам була запропонована робота з таблицею, яка містила типовіконфліктогени спілкування (погроза, наказ, негативна критика, зневажливі призивіська, несвоєчасні поради, відмова від обговорення тощо). Основним завданням було заповнення відповідних стовбців таблиці (переживання, що викликає конфліктоген та приклади) тими характеристиками, що відповідають їх уявленням про конкретний тип конфліктогену. Аналіз наведених студентами варіантів засвідчив, що всі без винятку конфліктогени викликають у них негативні переживання, зокрема, образу, приниження, ворожість, нерозуміння,

роздратування тощо. З огляду на вищевикладене, студенти дійшли висновку про неприпустимість використання конфліктогенів у міжособистісному спілкуванні.

Інтерактивним методом активного осмислення проблеми є дискусії, тому вони мають важливе значення для формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі. Цінність дискусій полягає в тому, що вони дозволяють прояснити власну позицію відносно вирішення конфліктних ситуацій, вислухати думки інших учасників і завдяки цьому усвідомити багатовимірність проблеми попередження і розв'язання конфліктів.

Згідно з результатами наукових досліджень, у дискусії нами було виокремлено такі етапи:

- визначення проблеми, яку може бути вирішено завдяки обговоренню в групі;
- формулювання проблеми під час її групового аналізу;
- поглиблення розуміння проблеми завдяки виявленню пов'язаних з нею фактів і обставин;
- спроби знайти вирішення проблеми (обговорення, збір даних, залучення зовнішніх джерел інформації тощо);
- узагальнення попередніх висновків, які свідчать про можливість досягнення консенсусу між учасниками дискусії;
- формулювання загальних висновків;
- обговорення і перевірка остаточного рішення; презентація резюме.

У межах проблеми, яку ми вивчаємо, студентам було запропоновано такі дискусійні запитання: Чи можливе повне усунення конфліктних ситуацій у туристичній сфері? Які риси професійного портрету фахівця туристичної галузі є пріоритетними? тощо.

Проте слід зазначити, що основною проблемою застосування дискусійних форм роботи на заняттях є стимулювання активності студентів, адже дискусія не допускає жорсткої зовнішньої регламентації, а передбачає тільки наявність початкового зовнішнього стимулу. На думку багатьох науковців, творчий рівень обговорення важливої теми є можливим, якщо дискусія “еволюціонує” з інших видів навчальної роботи. Отже, дискусія виникає ніби сама по собі, хоча педагогічні умови для цього створює викладач.

Висвітлюючи питання керівництва дискусією, зауважимо, що тут передбачаються такі три етапи послідовного розвитку:

- дискусія з викладачем у ролі ведучого (еволюціонуюча дискусія);
- дискусія з підготовленим студентом у ролі ведучого;
- дискусія без ведучого (самоорганізована).

Отже, конфліктологічна культура фахівця туристичної галузі посідає ключову позицію в ієрархії структури професійної культури і є інтегрованою характеристикою суб'єкта праці, здатного до перетворювальної діяльності в конфліктогенному професійному середовищі. Безперечно, “мозковий штурм” дозволяє сформулювати конфліктологічні знання, метод конкретних ситуацій та імітаційні вправи – конфліктологічні вміння, а знання й уміння в комплексі займають ключову позицію в структурі конфліктологічної культури. Отже, інтерактивні методи навчання є ефективним засобом формування конфліктологічної культури майбутнього фахівця туристичної галузі. Систематичне і цілеспрямоване використання методів сприяло набуттю студентами конфліктологічного досвіду, стійкої мотивації до оволодіння конфліктологічною культурою, сформованості знань про основні конфліктологічні проблеми.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшому вивченні можливостей застосування інтерактивних методів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова С.А. Проблема формування конфліктологічної культури студентів туристських спеціальностей / С.А. Александрова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. - 2012. - №4(239). - Ч.ІІ. - С.5-9.
2. Підбуцька Н.В. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера – машинобудівника : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Підбуцька Ніна Вікторівна. – Вінниця, 2008. – 253 с.
3. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография / Н.В. Самсонова. – Калининград : Изд-во КГУ. – 199 с.
4. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. - К. : Кондор, 2011. - 628 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova S.A. Problema formuvannja konfliktologichnoyi kul'turi studentiv turists'kih special'nostej / S.A. Aleksandrova // Visnik Lugans'kogo nacional'nogo universitetu im. T. Shevchenka. - 2012. - №4(239). - Ch.II. - P.5-9.
2. Pidbuc'ka N.V. Pedagogichni umovi formuvannja konfliktologichnoyi kul'turi majbutn'ogo inzhenera – mashynobudivnika : dis. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Pidbuc'ka Nina Viktorivna. – Vinnicja, 2008. – 253 p.
3. Samsonova N.V. Konfliktologicheskaja kul'tura specialista i tehnologija ee formirovanija v sisteme vuzovskogo obrazovanija : monografija / N.V. Samsonova. – Kaliningrad : Izd-vo KGU. – 199 p.
4. Turkot T.I. Pedagogika vishhoyi shkoli : navch. posibnik / T. I. Turkot. - K. : Kondor, 2011. - 628 p.

УДК 378. 124.

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марушкевич А.А ., д. пед. н., професор

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка, пр.Глушкова, 2-а, м. Київ,
Україна*

pedagogika@ukr.net

У статті розкрито значущість теоретичних знань та практичної складової у підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності; вивітлено позиції окремих українських та російських учених щодо якості формування особистості педагога у ВНЗ.

У ВНЗ науково-педагогічні працівники намагаються забезпечувати відповідний рівень знань студентів, їх допрофесійну соціалізацію, підтримувати контакти з роботодавцями для ознайомлення молоді з майбутніми професіями. Велике значення у становленні майбутнього педагога має його підготовка, яка суттєво залежить від професійної орієнтації ще до моменту вступу у вищий навчальний заклад та практичного ознайомлення з майбутньою професією.

Ключові слова: теоретичні знання, практичні навички, модернізація системи освіти, компетенції, компетентність, професійна компетентність.

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗах УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Марушкевич А.А.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, пр.Глушкова, 2-а, г. Киев, Украина

pedagogika@ukr.net

В статье раскрыты значимость теоретических знаний и практической составной в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности, освещены позиции отдельных украинских и российских учёных относительно качества формирования личности педагога в ВУЗе.

В вузах научно-педагогические работники стараются обеспечить соответствующий уровень знаний студентов, их допрофессиональную социализацию, поддерживать контакты с работодателями для ознакомления молодежи с будущими профессиями. Большое значение в становлении будущего педагога имеет его подготовка, которая во многом зависит от профессиональной ориентации еще до момента поступления в высшее учебное заведение и практического ознакомления с будущей профессией.

Ключевые слова: теоретические знания, практические навыки, модернизация сферы образования, компетенции, компетентность, профессиональная компетентность.

THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

Marushkevich A.A.

Kyiv national university named by Taras Shevchenko, prospekt Hlushkov, 2A, Kyiv, Ukraine

pedagogika@ukr.net

This article deals with the meaning of theoretical knowledge and practical component in training of future teachers for professional activity. The positions of certain Ukrainian and Russian scientists concerning the quality of forming of personality of a teacher in institutes of higher education have been analyzed.

In universities scientific and pedagogical workers try to provide the appropriate level of knowledge of students, their pre-professional socialization, liaise with employers to familiarize young people with the future of the profession. Great importance in the development of future teacher is his training, which largely depends on the professional orientation before receipt of a higher education institution and practical acquaintance with the future profession.

At present the positions of some Ukrainian and Russian scientists quality formative teacher in high school are tangents that: decreased prestige pedagogical work; managers have inferior teaching managerial position requiring improvements through financial support to educational institutions; to the training of future specialists in education has been used exclusively competence approach; training competent person to the future professional activity, its harmonious development, a high level of spirituality - one of the main objectives of higher education.

Key words: theoretical knowledge, practical skills, modernization of education system, competences, competence, professional competence.

Модернізація українського суспільства залежить від освітнього рівня молодого покоління, яке має ґрунтовні знання і здатне конкурувати на ринку праці в умовах суворого відбору. Неможливо не погодитися з тим, що цей рівень є значущим показником, який впливає на стан вищої освіти і її інтеграцію у світовий освітній простір. Молоді люди мають ставати фахівцями високого гатунку, спроможними проявляти творчу активність у набутті та сприйнятті знань, що допомагають професійному росту. На сьогодні найбільш конкурентоспроможними є особистості з вищою освітою, оскільки саме вони найчастіше відповідають вимогам тих роботодавців, котрі прагнуть запросити з числа кандидатів на наявні вакантні місця найбільш здатних забезпечувати відповідну ділянку роботи. Це породжує переконання в управлінців освітньої галузі щодо необхідності підготовки кадрів, здатних до професійної мобільності. Така підготовка безпосередньо стосується майбутніх педагогів. Реформації в українському суспільстві орієнтують на особливу якість їх навчання у ВНЗ, розвиток у них здатності розробляти нові технології і методики, вводити у навчальний процес інновації, інтенсивно набувати досвід тощо.

За останні десятиліття в Україні здійснено низку кроків щодо розвитку освітньої галузі, сприяння професійній орієнтації молоді та її професійному навчанню. Про це свідчать такі програмні документи: «Про Національну доктрину розвитку освіти» (квітень 2002 р.), «Програма розвитку дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки» (вересень 2003 р.), «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (лютий 2004 р.), «Комплексна програма забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін» (липень 2004 р.), «Державна програма розвитку вищої освіти на 2005 – 2007 роки» (вересень 2004 р.), «Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні» (вересень 2008 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (вересень 2010 р.), Національна стратегія розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки та ін. У них обґрунтовано основні завдання державної політики у сфері освіти, професійної підготовки та перепідготовки молоді. Значне місце в документах відведене якості підготовки студентів у ВНЗ України, яка залежить від розвитку їх ініціативності, впровадження у навчальний процес інноваційних складових, орієнтації на побудову майбутньої кар'єри, вияву педагогами професійної майстерності. Крім цього, підготовка фахівців з вищою освітою передбачає як навчання, так і виховання. Виховання студентської молоді впливає на формування протягом навчання «морально-психологічної готовності самовіддано працювати за обраним фахом» [10, с.9].

Метою публікації є розкриття значущості теоретичних знань та практичної складової у підготовці майбутніх педагогів у ВНЗ України до професійної діяльності та висвітлення позицій окремих українських і російських учених щодо якості формування особистості педагога в умовах модернізації вищої освіти.

Українська молодь щодамі більшою мірою прагне здобувати вищу освіту за межами України. Цьому сприяє взаємодія між державами у двосторонньому співробітництві, обміну в культурній, науковій, соціальній сферах, міжнародного досвіду. Вагомою в умовах модернізації вищої освіти в Україні стала розроблена Національна рамка кваліфікацій, яка містить опис кваліфікаційних рівнів і орієнтує на забезпечення взаємозв'язку між ВНЗ і роботодавцями. Вона є основою для розробок галузевих рамок кваліфікацій, Національного класифікатора професій, Класифікатора видів економічної діяльності тощо. Національна рамка кваліфікацій є стержнем впорядкування Переліків напрямів і спеціальностей підготовки фахівців.

У ВНЗ нашої країни науково-педагогічні працівники намагаються забезпечувати відповідний рівень знань студентів, їх допрофесійну соціалізацію, підтримувати контакти з роботодавцями для ознайомлення молоді з майбутніми професіями. На сьогодні зрозумілим є факт, що велике значення у становленні майбутнього педагога має його підготовка, яка суттєво залежить від професійної орієнтації ще до моменту вступу у вищий навчальний заклад та практичного ознайомлення з майбутньою професією.

У системі підготовки педагогів здійснюються зміни, спрямовані на підвищення її якості. Така тенденція простежується у прагненні освітян відійти від традиційної парадигми навчання, яка орієнтована здебільшого на формування теоретичних знань, умінь та навичок, котрі часто не узгоджені між собою. Окремі російські вчені справедливо стверджують: «Розвиток системи педагогічної освіти, вдосконалення підготовки майбутніх викладачів в обов'язковому порядку передбачають звернення до загальнотеоретичних науковим підставах» [9, с.57]. Роботодавці ж зважають здебільшого на практичні навички молодих фахівців. Необхідність практичної спрямованості навчання у ВНЗ враховується під час реформування освітньої галузі, хоча ми знаємо, що її постійно реформували у відповідності до певного історичного періоду в житті країни. Освітня реформа є складним процесом, який включає пошук компромісів, розробку проектів, використання світового досвіду впровадження інновацій, забезпечення умов для самореалізації молоді тощо. У реформуванні

системи освіти в Україні важливе значення мають «... принцип пріоритетності людини», «... оновлення відповідно з вимогами часу нормативної бази», модернізація її «... структури, змісту та організації» [7] тощо. Підготовка студентів до нової «економічної реальності» має включати економічне виховання, яке впливає на вибір сфери майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своїх можливостей. Значне місце у підготовці фахівців має не лише отримання ними знань, а й формування креативності, ціннісні установки.

У вирішенні питання щодо якісної теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів маємо акцентувати увагу на тому, що вищі навчальні заклади мають «... втілювати стратегію постійного підвищення якості» [11, с.145]. Провідним завданням модернізації системи освіти є підвищення відповідальності за розвиток творчого потенціалу молодих фахівців. Важливе місце займає позиція керівника, який має прогнозувати результати діяльності довіреного йому колективу науково-педагогічних працівників. Незаперечним залишається факт, що останнім часом «Педагогічна позиція в управлінні поступово стала сходити нанівець, поступившись місцем так званій «менеджерській». На перший план вийшло завдання раціонального витрачання бюджетних коштів і супутня функція тотального контролю над їх розподілом і використанням» [12, с.5]. Фінансова підтримка багатьох вищих навчальних закладів на сьогодні потребує поліпшення, тому акцентуація управління уваги саме на ній є зрозумілою. До того ж, введення Болонської системи у вітчизняну практику передбачає витрати значних коштів на підтримку навчального процесу, оснащення аудиторій найсучаснішими засобами, впровадження у викладання інноваційних технологій. До основних принципів внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти віднесені відповідальність за зміст наданих послуг, захищеність інтересів суспільства щодо якості і стандартів вищої освіти, розробка навчальних програм і удосконалення їх якості в інтересах суспільства, прозорість і використання зовнішньої фахової допомоги, створення культури якості, відкритість і підзвітність забезпечуваної якості [11, с.154] тощо. На думку вчених із Росії «...при пересадці на вітчизняний ґрунт чужих моделей ми обмежилися зовнішніми формальними ознаками, зокрема двокаскадною підготовкою фахівців, що включає бакалаврат і магістратуру» [12, с.8]. Названі фактори впливають на стан модернізації вищої освіти, важливою умовою якої є «...підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення» [11, с.177]. Вони створюють передумови для появи парадигми, орієнтованої на формування можливостей фахівця навчатися протягом життя та виконувати вимоги до професійної діяльності. У цій справі важливими є «...зрушення у бібліотечно-інформаційному забезпеченні педагогічної освіти і науки» [7].

Бажання освітян удосконалити підходи до підготовки майбутніх фахівців викликане зниженням престижу педагогічної роботи, що пояснюється багатьма причинами, серед яких «Нищенское положение профессорско-преподавательского состава, вынужденного к тому же бесконечно менять структуру учебных планов и содержание учебных курсов, подстраиваясь под модные тренды» [12, с.8]. Цей факт офіційно підтверджено в такому трактуванні: «Залишається низькою престижність освіти і науки в суспільстві». До того ж, покращення підготовки педагогічних кадрів викликане «...неготовністю певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності». На сьогодні важливим є «...підвищення соціального статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників» [7]. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначено: «Сучасний розвиток суспільства вимагає удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське та світове освітнє співтовариство» [11, с.179].

У дослідженнях останніх років, присвячених професійній підготовці фахівців, науковці виправдано стали використовувати терміни «компетенції», «компетентність», «компетентнісний підхід». Їм присвячено ряд публікацій, тлумачень. У Національній рамці кваліфікацій визначення терміну «компетентність» трактується як «здатність особи до

виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші якості особистості» [11, с. 126]. Вдале пояснення терміну «компетенції» знаходимо у працях московських учених: «...у людини є ціла низка характеристик, які не є ні знаннями, ні вміннями, ні навичками, але які суттєво впливають на результативність його діяльності. Такі характеристики були виділені, шкаловані і названі «компетенціями» [2, с. 23]. У присвячених цій проблемі дослідженнях акцентується увага на компетенціях як змістовій характеристиці професійної підготовки. Вони, згруповані в блоки, дістали назву кластерів. Російські вчені уклали кластери так: «Кластер «досягнення і дія». Компетенції: орієнтація на досягнення; порядок-якість-акуратність; ініціатива; пошук інформації.

Кластер «допомога і підтримка інших». Компетенції: міжособистісне розуміння; орієнтація на обслуговування клієнта.

Кластер «вплив і надання впливу». Компетенції: вплив і здійснення впливу; розуміння компанії; побудова відносин.

Кластер «менеджерські компетенції». Компетенції: розвиток інших людей; директивність (асертивність і застосування посадових повноважень); командна робота і співпраця; командне лідерство.

Кластер «когнітивні компетенції». Компетенції: аналітичне мислення, концептуальне мислення, здібності експерта.

Кластер «особиста ефективність». Компетенції: самоконтроль; впевненість у собі; гнучкість; відданість компанії; інші особисті характеристики» [2, с. 24].

Значення професійної компетентності пояснює Л.В. Буркова, яка доводить, що вона відображає діяльну характеристику суб'єкта, а її змістова характеристика має відображати процесуальну сторону професійної діяльності. Л.В. Буркова наголошує, що взаємозв'язок та послідовність професійних компетентностей визначається загальною логікою розв'язання професійних завдань, яка визначається в теоріях системного аналізу та прийнятті рішень [3].

Модернізація вищої освіти в Україні потребує нових ідей з боку науково-педагогічних працівників ВНЗ та підходів до оцінювання їх професійної компетентності, підвищення вимог до викладання навчальних дисциплін. На сьогодні важливе значення має діагностування якості навчальної діяльності викладача, рівня його кваліфікованості та педагогічної майстерності. Це викликано тим, що викладання у вищому навчальному закладі має відповідати завданням його розвитку, міжнародним стандартам та потребам студентів щодо доступу до ефективних засобів навчання, а викладач повинен володіти глибокими знаннями філософії, педагогіки, психології, соціології і інших дисциплін, вміти використовувати найновіші засоби, застосовувати сучасні технології навчання, проявляти креативність. Він має вирізнятися знаннями про розвиток сучасного суспільства, володінням інформацією про молодіжну політику в державі, соціально-економічний стан у її регіонах. Важливе місце у професійній діяльності викладача ВНЗ посідає комунікативна компетентність. «Комунікативна компетентність, - як зазначає А.І. Кузьмінський, - культура усної і писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування» [5, с.139-140].

Досвід європейських країн показав, що на підвищення відсотку працевлаштування випускників ВНЗ вплинуло впровадження компетентнісного підходу в їх навчання. Результати компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі вимірюються дослідниками як показники їх знань та вмінь, здатності до дотримання вимог щодо здійснення у подальшому професійної діяльності.

Динаміка формування професійних компетентностей залежить від того, наскільки вони відповідають змісту особистісних цінностей підготовленого фахівця. Цінності утворюють базу і механізм формування професійних компетентностей. Л.В.Буркова, аналізуючи значення компетентної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, звернула увагу на природу цінностей професійної діяльності цієї групи професій і вказала на визначені В.Сластьоніним та І.Ісаєвим умовні їх рівні: *особистісні* (існують як соціально-психологічні утворення, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, світоглядні характеристики особистості вчителя); *групові* (цінності у вигляді ідей, концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів); *соціально-педагогічні* цінності (відображають характер і зміст тих цінностей, що функціонують в різних соціальних системах) [3].

Велике значення у підготовці майбутніх фахівців має діяльнісний підхід до їх навчання. Вчені відзначають, що «Фундаментальний принцип діяльнісного підходу можна сформулювати так: безпосередньою причиною будь-яких змін у психіці людини є тільки його власна діяльність» [2, с.26]. На переконання вчених при забезпеченні цього підходу увагу варто зосереджувати не на діях педагога, а на діях його учнів [2, с.27]. Важливо врахувати при цьому можливість їх спілкування, культуру діалогу, оскільки «діалог використовується як метод, засіб та форма» [6, с.67]. Характер спілкування викладачів зі студентами «...має бути демократичним, гуманним, враховувати традиції та звичаї українського народу, ґрунтуватись на загальнолюдських цінностях. Для цього сприятливі умови існують на всіх заняттях, де студенти мають змогу навчатися висловлювати свої думки і усно, і письмово» [8, с.358]. До того ж, важливим є «... оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку» [7].

Аналізуючи питання підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності маємо відзначити роль у цьому процесі досягнень педагогічної науки, її функціональне призначення. А.І. Кузьмінський пише: «Якщо ми хочемо забезпечити всебічний, гармонійний розвиток людини, треба оволодіти широким спектром знань про її розвиток і виховання. Цими знаннями й оперує педагогіка» [5, с.17]. Педагогічна наука, на думку окремих учених, розвивається повільно. Функціональне призначення педагогіки вчені вбачають у закономірностях «...організації освітнього процесу як процесу навчання і виховання, а також технології застосування цих закономірностей в певних умовах» [4, с.43]. На їх погляд, педагогіка має набути іншого витка розвитку, стати стратегічною. Її метою має бути «...виявлення основних закономірностей, на яких будується процес формування критеріально забезпеченого стратегічного мислення, і побудова технологій організації цих закономірностей у різних умовах» [4, с.54].

У всьому світі вищу освіту сприймають як фундамент розвитку всього людства і гарант індивідуального розвитку особистості, формування її інтелектуального і духовного потенціалу. Звідси й розвиток держави має «...гармонійно поєднуватися з модернізацією освіти, щоб задовольнити потреби і прагнення людей, особливо молоді, сформувати нову систему суспільних цінностей у сфері діяльності і громадянському, і в приватному секторах» [8, с.7].

Отже, в умовах модернізації вищої освіти в Україні особлива увага має приділятися наданню майбутнім педагогам якісних теоретичних знань з дисциплін, необхідних для забезпечення їх подальшої професійної діяльності; невпинному розвитку педагогічної науки, що формує теорію навчання і виховання, виявляє їх тенденції та закономірності.

У процесі набуття майбутніми педагогами знань важливе місце має відводитися значущості комунікативної компетентності викладачів ВНЗ, характеру їх спілкування зі студентами,

формування професійних компетентностей молоді на основі або з урахуванням їх особистісних цінностей.

Практична складова підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності здебільшого має ґрунтуватися на їх попередній професійній орієнтації, здійснюваній до моменту вступу у вищий навчальний заклад; подальшому усвідомленні й засвоєнні ними кластерів; якісному забезпеченні навчального процесу викладачами, діагностування рівня кваліфікованості та педагогічної майстерності яких має постійно здійснюватися у ВНЗ тощо.

На сьогодні позиції окремих українських та російських учених щодо якості формування особистості педагога у ВНЗ є дотичними в тому, що: знизився престиж педагогічної роботи; в управлінців педагогічна позиція поступається менеджерській через потребууючу поліпшення фінансову підтримку навчальних закладів; до підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі має застосовуватися виключно компетентнісний підхід; підготовка компетентного фахівця до майбутньої професійної діяльності, його гармонійний розвиток, високий рівень духовності - одні з найголовніших завдань вищої освіти.

Не можливо не погодитися з тезою: «...модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі» [7]. Українське суспільство має підтримувати молоде, креативне, освічене і мобільне покоління, щоб воно залишалося в Україні і застосовувало в ній свої знання, реалізовувало здібності. Для цього з усією повнотою і якістю необхідно проводити профорієнтацію, забезпечувати професійну соціалізацію, професійне навчання тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережнова Е.В. Проблемы производства, систематизации и трансляции новых педагогических знаний / Е.В. Бережнова // Вестник Московского университета : Научный журнал. – Серия 20: Педагогическое образование. - №2. – 2013. - С. 35-43.
2. Боровских А.В. Размышления о стандартах в образовании / А.В. Боровских, Л.В. Попов, Н. Х. Розов // Вестник Московского университета : Научный журнал. – Серия 20: Педагогическое образование. - №2. – 2013. - С. 15-35.
3. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : ТОВ „Інформаційні системи”, 2010. – 278 с.
4. Кудряшова Т.Г., Смирнов С.А. Стратегическая педагогика как следующий этап развития педагогики / Т.Г. Кудряшова, С.А. Смирнов // Вестник Московского университета : Научный журнал. – Серия 20 : Педагогическое образование. - №2. – 2013. - С. 43-55.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / А.І.Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
6. Малыгон Л.И. Развитие культуры диалога в процессе подготовки педагога / Л.И. Малыгон // Вестник Московского университета : Научный журнал. – Серия 20 : Педагогическое образование. - №2. – 2013. - С.66 - 77.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / Схвалено Указом Президента України №344/2013, 25.06.2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon.4.rada.gov.ua /laws /show /344 /2013/](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/)
8. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

9. Пономарёв Р. Е. Образовательное пространство подготовки будущих преподавателей в классическом университете / Р. Е. Пономарёв // Вестник Московского университета: Научный журнал. – Серия 20: Педагогическое образование. - №2. – 2013. - С. 56 - 65.
10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М.М.Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
11. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навч. метод. посіб. [для студентів ОКР магістр вищих навчальних закладів] / Уклад. : В.І.Бобрицька, Є.С. Спіцин. – Полтава : Скайтек, 2013. – 292 с.
12. Ямбург Е.А. „Близорукий бухгалтер” пришёл на смену учителю / Е.А. Ямбург // Вестник Московского университета : Научный журнал. – Серия 20 : Педагогическое образование. - №2. – 2013. - С. 3-15.

REFERENCES

1. Berezhnova E.V. Problemy proizvodstva, sistematizacii i transljaccii novyh pedagogicheskikh znanij / E.V. Berezhnova // Vestnik Moskovskogo universiteta : Nauchnyj zhurnal. – Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. - №2. – 2013. - P. 35-43.
2. Borovskih A.V. Razmyshlenija o standartah v obrazovanii / A.V. Borovskih, L.V. Popov, N. H. Rozov // Vestnik Moskovskogo universiteta : Nauchnyj zhurnal. – Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. - №2. – 2013. - P. 15-35.
3. Burkova L.V. Socionomichni profesiji: innovacijna pidgotovka fahivciv u vishnih navchal'nih zakladah : monografija / L. V. Burkova. – К. : TOV „Informacijni sistemi”, 2010. – 278 p.
4. Kudrjashova T.G., Smirnov S.A. Strategicheskaja pedagogika kak sledujushhij etap razvitija pedagogiki / T.G. Kudrjashova, S.A. Smirnov // Vestnik Moskovskogo universiteta : Nauchnyj zhurnal. – Serija 20 : Pedagogicheskoe obrazovanie. - №2. – 2013. - P. 43-55.
5. Kuz'mins'kij A.I. Pedagogika vishhoyi shkoli : Navchal'nij posibnik / A.I.Kuz'mins'kij. – К. : Znannja, 2005. – 486 p.
6. Malygon L.I. Razvitie kul'tury dialoga v processe podgotovki pedagoga / L.I. Malygon // Vestnik Moskovskogo universiteta : Nauchnyj zhurnal. – Serija 20 : Pedagogicheskoe obrazovanie . - №2. – 2013. - P.66 - 77.
7. Nacional'na strategija rozvitku osviti v Ukrajini na period do 2021 roku / Shvaleno Ukazom Prezidenta Ukrajini №344/2013, 25.06.2013. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : zakon.4.rada.gov.ua. /laws /show /344 /2013/
8. Ortins'kij V.L. Pedagogika vishhoyi shkoli : navchal'nij posibnik / V.L. Ortins'kij. – К. : Centr uchbovoyi literaturi, 2009. – 472 p.
9. Ponomarjov R. E. Obrazovatel'noe prostranstvo podgotovki budushhij prepodavatelej v klassicheskom universitete / R. E. Ponomarjov // Vestnik Moskovskogo universiteta: Nauchnyj zhurnal. – Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. - №2. – 2013. - P. 56 - 65.
10. Ficula M.M. Pedagogika vishhoyi shkoli : navch. posibnik / M.M.Ficula. – К. : Akademvidav, 2006. – 352 p.
11. Hrestomatija z pedagogiki vishhoyi shkoli : navch. metod. posib. [dlja studentiv OKR magistr vishnih navchal'nih zakladiv] / Uklad. : V.I.Bobric'ka, E.S. Spicin. – Poltava : Skajtek, 2013. – 292 p.
12. Jamburg E.A. „Blizorukij buhgalter” prishjol na smenu uchitelju / E.A. Jamburg // Vestnik Moskovskogo universiteta : Nauchnyj zhurnal. – Serija 20 : Pedagogicheskoe obrazovanie. - №2. – 2013. - P. 3-15.

УДК 81"243(07)+168.522

ВІДБІР ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЧИТАННІ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нацюк М. Б., аспірантка

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна*

nymaryana@gmail.com

У статті визначаються й обґрунтовуються критерії відбору художніх творів для формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. Пропонується здійснювати відбір за загальними критеріями відбору навчальних матеріалів та спеціальними критеріями відбору художніх творів для майбутніх учителів англійської мови, зокрема критеріями, визначеними Л. П. Смеляковою. Згідно з зазначеними критеріями, відібрано й охарактеризовано чотирнадцять творів художньої літератури сучасних британських авторів й обґрунтовано їх вибір для формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, критерії відбору, відбір художніх творів, естетичний вплив, соціокультурна інформація.

ОТБОР ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Нацюк М. Б.

*Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка,
ул. М. Кривоноса, 2, г. Тернополь, Украина*

nymaryana@gmail.com

В статье определяются и обосновываются критерии отбора художественных произведений для формирования лингвосоциокультурной компетентности у будущих учителей английского языка в чтении художественной литературы. Предлагается осуществлять отбор по общим критериям отбора учебных материалов и специальным критериям отбора художественных произведений для будущих учителей английского языка, в частности критериям, предложенным Л. П. Смеляковой. Согласно указанным критериям, было отобрано и характеризировано четырнадцать произведений художественной литературы современных британских авторов и обосновано их выбор для формирования лингвосоциокультурной компетентности.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность, критерии отбора, отбор произведений, эстетическое воздействие, социокультурная информация

FICTION SELECTION FOR FORMATION OF LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE FOR FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF READING FICTION

Natsiuk M. B.

Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, M. Krivonos, 2, Ternopol, Ukraine

nymaryana@gmail.com

The article defines the selection criteria of fiction for formation of linguosociocultural competence for future English language teachers in the process of fiction reading. The article suggests that the selection of studies materials should be based on the general and special criteria. Such general criteria as relevance to the goals, authenticity, informativeness, modernity, students' interest have been distinguished.

The criteria special for fiction selection provided with the reference to L. P. Smeliakova are the following: the criterion of the degree of aesthetical influence on the readers which takes into account both the aesthetical value of the text and the students' motivation and interests; the criterion of the sociocultural potential of fictional works which pays attention to occurrence and presentation of sociocultural information in the text; the literature

system criterion which deals with such characteristics of the fiction as time measurement, national peculiarities, special literal characteristics (genre, trend, topic). According to the mentioned criteria fourteen short stories have been selected. These short stories are written by modern British writers who have gained popularity and who are Nobel Prize winners, Booker Prize winners and the representatives of the list of the fifty greatest post-war British writers. The stories are analyzed and recommended as the material for the formation of linguosociocultural competence.

Linguosociocultural competence as a necessary component of foreign language communicative competence requires a specially organized training, which, in turn, requires the selection of appropriate teaching materials.

Key words: linguosociocultural competence, selection criteria, fiction selection, aesthetic influence, sociocultural information.

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК) як необхідна складова іншомовної комунікативної компетентності потребує спеціально організованого навчання, що, у свою чергу, вимагає відбору відповідних навчальних матеріалів.

Проблему відбору навчальних матеріалів, якими в контексті формування ЛСКК є художні твори, вивчали українські та російські методисти Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагін, Л. П. Голованчук, Н. Б. Ішханян, В. Г. Костомаров, С. І. Шукліна. Критерії відбору художніх творів з метою навчання іноземних мов висвітлені у працях О. В. Малькової, Л. П. Смелякової. Проте, визначення критеріїв відбору художніх творів з врахуванням специфіки формування ЛСКК для майбутніх учителів англійської мови не було об'єктом спеціального вивчення.

Метою статті є визначити й обґрунтувати критерії відбору художніх творів для формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури, відібрати й охарактеризувати твори на основі визначених критеріїв.

Під критеріями відбору ми, застосовуючи визначення Н. Ф. Бориско [1, с. 112] до мети статті, розуміємо основні ознаки, за допомогою яких проводиться якісна і кількісна оцінка відібраних текстів з метою включення чи не включення їх у процес формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури.

Аналіз літератури свідчить, що загальноприйнятими критеріями відбору текстів як матеріалів для навчання іноземної мови та культури в дослідженнях різних учених є автентичність, інформативність, змістовність, доступність, відповідність віку й інтересам, типовість, сучасність, актуальний історизм, соціокультурний потенціал, відповідність програмі [1, с. 116; 2, с. 143-145]. Визнаючи всі зазначені критерії важливими для відбору текстів, ми виділяємо ті, які найбільше відповідають специфіці формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. На нашу думку, це – відповідність цілям, автентичність, інформативність, ступінь сучасності, врахування інтересів студентів.

Під критерієм «відповідність цілям» ми маємо на увазі те, що тексти повинні містити компоненти, на основі яких можна сформувати лінгвосоціокультурні знання, навички, вміння. Тексти повинні відповідати вимозі «інформативності», тобто містити інформацію про стереотипи, про сприйняття власної й іншомовної культури, про цінності, переконання, норми поведінки тощо. Автентичність передбачає використання художніх текстів без адаптації і скорочень, що надасть можливість студентам ознайомлюватися з оригінальними стилями авторів, викликатиме емоційний контакт з автором і підвищуватиме мотивацію. Важливим є критерій «врахування інтересів майбутніх учителів англійської мови», адже лише твори, відібрані з врахуванням інтересів студентів, зможуть зацікавити їх, спонукати вивчати специфіку іншомовної культури. Пов'язаним з попередніми є критерій «сучасності», оскільки саме сучасне життя і культура Великої Британії становлять інтерес для студентів.

Художня література – це багатфункціональний, багатоаспектний феномен, і вчені застерігають від її використання виключно як навчального матеріалу [3, с. 8], адже вона несе естетичне задоволення, передає духовний спадок, викликає емоції і змушує думати,

порівнювати. Тому для відбору текстів художньої літератури застосовують додаткові критерії до тих, за якими вибирають інші навчальні матеріали. Наприклад, О. В. Малькова виокремлює критерій сучасних авторів, поліперспективності погляду, логіки викладу, критерії відносної доступності мовного оформлення, соціокультурної інформативності [4, с. 114].

Нам видається логічним і виправданим використовувати критерії відбору текстів художньої літератури, запропонованих Л. П. Смеляковою. У дослідженні автора подається концепція відбору оригінальних художніх творів, щоб сформувати корпус іншомовної літератури для студентів мовних вищих навчальних закладів. Дослідниця, базуючись на компонентах мовної особистості (прагматиконі, тезаурусі, лексиконі), виділяє такі основні критерії відбору текстів художньої літератури: за ступенем естетичного впливу на читача, за соціокультурним потенціалом, системно-літературний принцип, вокабулярно-стилістичний принцип, за усномовленневим потенціалом [3].

Застосовуючи результати зазначеної праці до мети нашої статті, ми визначили критерії відбору художніх творів для формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови:

- а) за ступенем естетичного впливу на читача;
- б) за соціокультурним потенціалом;
- в) за системно-літературними можливостями.

Критерій відбору за **ступенем естетичного впливу** на читача вважається Л. П. Смеляковою основним, оскільки він забезпечує естетико-орієнтований відбір творів художньої літератури, включення в навчальний процес творів з достатньо високим потенціалом естетичного впливу на студентів відповідно до найвищого рівня мовної особистості – прагматикона [3, с. 26].

Перш за все, необхідно з'ясувати поняття «естетичний вплив на читача». Процес читання розглядається науковцями як двостороння взаємодія художнього твору і читача [4, с. 71; 5, с. 244-245;], тому, визначаючи естетичний вплив конкретного художнього твору на читача, потрібно брати до уваги два фактори: естетичний потенціал самого твору й особисті мотиви та інтереси майбутніх учителів англійської мови.

Естетичний потенціал художніх творів корелює з їх естетичною цінністю, яка визначається як здатність будь-якого явища, насамперед творів мистецтва, викликати естетичне почуття, давати людині духовно-інтелектуальну насолоду, збагачувати її внутрішній світ. Естетична цінність художніх творів як цілісної структури відчувається читачами по-різному, але при цьому є один індикатор – естетичне почуття чи бодай естетичне зворушення, які виникають у кожного читача під впливом сприйнятого твору [5, с. 244].

Л. П. Смелякова виділяє основні естетично значимі компоненти художніх творів, наявність яких може забезпечити естетичний вплив на читача. До таких компонентів відносяться: заголовок, гострий сюжет, захоплююча фабула, наявність детективних елементів, психологічна глибина розкриття персонажів, емоційний вплив персонажів, архетипність і національна самобутність персонажів, привабливість персонажів для студентів-читачів, динамічність оповіді, майстерність композиції, імпліцитна авторська модальність, відсутність дидактичності, виразність стилю [3, с. 25].

Естетичний потенціал художніх творів визначає їх високохудожність, їх загальнолюдську, загальнокультурну цінність. Виділити такі явища в художньому творі надзвичайно складно, показниками високої художності творів може слугувати їх визнання критиками і літературознавцями у вигляді нагород і премій, включення їх до антологій, збірників, опису в літературознавчих критиках [3, с. 165; 6, с. 5]. Тому при відборі творів британської літератури ми керувалися такими нагородами, як Нобелівська премія з літератури (у період з

1945 року по 2012 рік було нагороджено 6 лауреатів з Великої Британії), Букерівська премія, яка вважається найпрестижнішою літературною премією у Великій Британії, а також списком 50 найвизначніших британських авторів пост-воєнного періоду за версією газети Таймс [7].

Отже, у межах критерію вибору текстів художньої літератури за ступенем естетичного впливу на читача ми конкретизуємо вимоги:

1. Високохудожність – визнання критиків, наявність нагород.
2. Захоплюючий сюжет – сюжет, який сприймається з інтересом.
3. Наявність детективних елементів – присутність невідомого, що потребує дослідження.
4. Психологічна глибина розкриття героїв – опис героїв таким чином, що зрозумілі їх думки, мотиви, переживання.
5. Майстерність композиції – побудова твору, яка тримає читача у напрузі.
6. Філософські роздуми – наявність тем філософського характеру.
7. Іронія і гумор – наявність елементів, які викликають сміх.
8. Виразність авторського стилю – особливість стилю, притаманного конкретному автору.

Другим аспектом визначення естетичного впливу художньої літератури є мотивація й інтереси читачів – майбутніх учителів англійської мови. Мотиваційна сторона в читанні визначає готовність читача правильно зрозуміти, осмислити мовленнєве повідомлення, забезпечивши таким чином комунікацію в процесі читання [8, с. 128-129].

Інтерес вважається однією з вроджених емоцій людини. Це особлива психологічна потреба особистості в певних предметах та видах діяльності, яка є джерелом бажаних переживань та засобом досягнення бажаних цілей. Інакше кажучи, інтерес є тією мотиваційною силою, що спонукає людину до пошуку певних імпульсів та до отримання задоволення від такої діяльності [9, с. 20-21].

Усе зазначене вказує на необхідність визначення мотивації й інтересів майбутніх учителів англійської мови в читанні автентичних текстів художньої літератури, що дасть можливість підібрати ті твори, які матимуть естетичний вплив на студентів, які викликатимуть інтерес й емоційну реакцію, що, у свою чергу, сприятиме вивченню англійської мови й англійської культури.

Проведене нами анкетування майбутніх учителів англійської мови четвертого курсу (90 респондентів) в Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка виявило, що основною мотивацією читання автентичних художніх творів є підвищення рівня володіння англійською мовою (95%), а також можливість інтелектуального і психологічного розвитку (56%). Отримання нової пізнавальної інформації (35%) та задоволення від читання текстів в оригіналі (28%) також мотивують студентів до читання англійських художніх творів.

При врахуванні інтересів студентів у читанні автентичних текстів художньої літератури очевидним є необхідність захоплюючого сюжету, що приносить задоволення 78% студентів. Важливими є й такі естетичні елементи в художньому творі, як наявності іронії і гумору (42%), психологічної глибини розкриття героїв (37%), філософських роздумів (31%) і детективних елементів (31%).

Анкетування дозволяє нам зробити висновок, що відібрані твори повинні бути автентичними, що сприятиме підвищенню рівня володіння англійською мовою; пізнавальними, що передбачає інформацію про життя і культуру країни, мова якої

вивчається, філософські роздуми і психологічну глибину в розкритті героїв; захоплюючими з елементами іронії, гумору, детективу.

Враховуючи все зазначене, ми відібрали 14 творів сучасних авторів британської літератури, які відповідають як критеріям естетичного потенціалу самих творів, так й інтересам студентів. Це оповідання ірландської письменниці Мейв Бінчі «The Garden Party» і «Telling Stories», валійського автора дитячих книг Роальда Дала «Taste», англійського письменника Грема Гріна «A Shocking Accident», англійського автора наукової фантастики Джона Віндема «Stitch in Time», англійської письменниці Фей Велдон «Horrors of the Roads», англійського автора Джуліана Барнса «East Wind» та «Trespass», британського автора японського походження Кадзуо Ісігуро «Malvern Hills», англійського письменника В. С. Прітчета «Blind Love», британського письменника Фредеріка Форсайта «Sharp Practice», триніадського та британського письменника Відьядхара Сураджджпрасада Найпола «Tell Me Who to Kill», англійської письменниці Доріс Лессінг «England vs England» та «The Temptation of Jack Orkney».

З названих авторів двоє є лауреатами Нобелівської премії (В. С. Найпол, Д. Лессінг), троє – лауреатами Букерівської премії (В. С. Найпол, К. Ісігуро, Дж. Барнс), п'ятеро представників списку 50 найвизначніший британських письменників пост-воєнного періоду (Д. Лессінг, В. С. Найпол, Р. Дал, К. Ісігуро, Дж. Барнс), 7 оповідань входять до збірки Oxford Bookworm Collection (оповідання авторів Г. Гріна, Р. Дала, М. Бінчі, Дж. Віндема, Ф. Велдон, Ф. Форсайта).

Базуючись на матеріалах літературознавчих критик [6;10] власних дослідженнях і спостереженнях, ми визначили естетичний потенціал відібраних творів за естетично значимими компонентами. Відібрані твори мають середній потенціал естетичного впливу («Garden Party», «Telling stories», «Trespass», «Stitch in Time», «Malvern Hills», «Blind Love») з 4 – 5 естетично значимими компонентами (захоплюючий сюжет, наявність детективних елементів, майстерність композиції, авторський стиль та психологічна глибина розкриття героїв), та високий потенціал естетичного впливу («A Shocking Accident», «Taste», «Horrors of the Roads», «East Wind», «Tell Me Who to Kill», «The Temptation of Jack Orkney») з 6 – 7 компонентами, такими, як захоплюючий сюжет, наявність детективних елементів, майстерність композиції, авторський стиль та психологічна глибина розкриття героїв, філософські роздуми, іронія та гумор.

У контексті формування ЛСКК на основі автентичних художніх творів очевидним є критерій **соціокультурного потенціалу художніх творів**. Соціокультурний потенціал художніх творів визначається трьома показниками: 1) представленість соціокультурної інформації в тексті; 2) характер презентації соціокультурної інформації у тексті; 3) змістове навантаження соціокультурної інформації у тексті [3, с. 43].

Перш за все необхідно визначити, що означає термін «соціокультурна інформація» (СКІ). Л. П. Рудакова включає в це поняття мовні й позамовні відомості про країну, мова якої вивчається, матеріальні і духовні цінності нації, її реальні факти і концептуальні поняття, номінативні одиниці мови, а також імплікати, асоціації та пресупозиції, що передають існуючу систему понять, цінностей і уявлень про світ іншого народу, норми, конвенційні встановлення і правила вербальної та невербальної поведінки носіїв іншомовної культури. Соціокультурна інформація за способом вираження поділяється на експліцитну й імпліцитну [11, с. 8, 11]. У контексті нашого дослідження, перша передається номінативними одиницями мови і виражається безеквівалентною, фоновою лексикою, фразеологізмами. Імпліцитна СКІ міститься в семантиці художнього твору у вигляді переконань, норм поведінки, цінностей.

Отже, представленість СКІ в художньому творі можна визначити, провівши лінгвосоціокультурний аналіз і виділивши експліцитну СКІ. Звичайно, кількісні показники не визначатимуть соціокультурної цінності творів, та забезпечать один з критеріїв для поділу

художніх творів за рівнем соціокультурного потенціалу: високим, середнім і низьким (за термінами Л. П. Смелякової). Ми здійснювали аналіз текстів художньої літератури на наявність у них безеквівалентної лексики, що включає ономастику, назви матеріальних явищ, культурно-специфічні ідеї; фразеологізмів.

Представленість СКІ у творі враховує не стільки кількісні показники, які встановлюються при підрахунку експліцитної СКІ, скільки наявність імпліцитної СКІ. Тому навіть твори з низьким кількісним показником соціокультурного потенціалу містять інформацію про норми поведінки, цінності, переконання, стереотипи, присутні у британській культурі. Наприклад, в оповіданні М. Бінчі «Garden party» з незначною кількістю експліцитної СКІ показуються норми поведінки під час гостини, цінність сім'ї, будинку, переконання щодо друзів і близьких людей. І водночас багатий на експліцитну СКІ твір Дж. Барнса «Trespass» не є визначальним у наявності імпліцитної СКІ.

Тому важливими є показники характеру представленості СКІ в тексті та змістового навантаження СКІ, оскільки саме ці факти визначатимуть сприйняття СКІ читачами. Характер представленості СКІ передбачає визначення характеру розподілу СКІ в тексті (рівномірне чи нерівномірне, концентроване), спосіб презентації СКІ, тобто наявність внутрішніх чи позатекстових коментарів [3, с. 44].

Зрозуміло, що рівномірний розподіл СКІ сприятиме її кращому розумінню і засвоєнню. На противагу, концентрована презентація СКІ ускладнює її сприйняття, студентам потрібно витрачати більше зусиль на її осмислення і запам'ятовування, що може негативно відбитися не лише на сприйнятті СКІ, а й на розумінні змісту художнього тексту [3, с.44].

Важливим фактором для полегшення сприйняття СКІ в художньому тексті є наявність коментарів. Коментарем, за визначенням Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова, називається будь-яке пояснення, яке стосується певного слова, словосполучення з тексту або уривку тексту чи цілого тексту, тобто, як пояснюють автори, основною ознакою коментаря є його співвіднесеність з текстом, для якого він написаний [2, с. 169]. Соціокультурний коментар має на меті забезпечити найбільш повне розуміння тексту, компенсувати нестачу фонових знань у читачів, вирішити конфлікт культур і перевести його в діалог [12, с. 90].

За способом презентації коментарі поділяються на внутрішньотекстові, або самокоментарі, та позатекстові коментарі у вигляді виносок, приміток, супровідного коментаря [11, с. 73]. Внутрішньотекстові коментарі даються автором і тому важливо навчити студентів розрізняти самокоментування в тексті.

Позатекстові коментарі подаються перекладачами, літературознавцями, критиками і вимагають великої ерудиції, знань епохи, культури, побуту, звичаїв, біографії письменника, критичної літератури про нього [12, с. 101].

Більшість відібраних нами художніх творів не перекладено українською мовою, а в англomовних виданнях позатекстові коментарі відсутні. З одного боку, це має позитивний результат, адже майбутні учителі англійської мови не матимуть можливості читати переклади художніх творів замість оригіналів. А з іншого боку, студенти відчуватимуть значні труднощі в розумінні змісту твору, авторської позиції, підтексту, іронії без будь-якого пояснення. Тому у формуванні ЛСКК у читанні художніх творів важливе місце відводиться вправам на виділення СКІ, її поясненню, розумінню в контексті твору.

Розглядаючи змістове навантаження СКІ, Л. П. Смелякова вказує, що СКІ несе більшу значимість, якщо знаходиться у сильній позиції твору, тобто в заголовку, виражає ідею, передає авторську модальність, відтворює текстову тональність [3, с. 44]. Заголовок оповідання Дж. Барнса «East Wind» має подвійне значення: в прямому розумінні означає вітер, що дме з Уральських гір на Східне узбережжя Англії, а в переносному – позначає велику кількість емігрантів зі Східноєвропейських країн у Великій Британії у 2000-них

роках. Така СКІ у заголовку налаштовує студентів на сприйняття, на пошук у творі його пояснення, на осмислення СКІ, пов'язаної із заголовком.

Враховуючи три показники визначення соціокультурного потенціалу художніх творів (представленість СКІ, характер представленості СКІ в тексті, змістове навантаження СКІ), ми поділили відібрані художні тексти на твори з високим («Trespass» Дж. Барнса, «The Temptation of Jack Orkney» Д. Лессінг, «Blind Love» В. С. Прітчетта, «Malvern Hills» К. Ісіуро), середнім («East Wind» Дж. Барнса, «Tell Me Who to Kill» В. С. Найпола, «Stitch in Time» Дж. Віндема, «Horrors of the Roads» Ф. Велдон) та низьким («Garden Party» та «Telling Stories» М. Бінчі, «A Shocking Accident» Г. Гріна, «Taste» Р. Дала) соціокультурним потенціалом.

Системно-літературні можливості вимагають широти представлення текстів художньої літератури і їх систематизацію і включає три виміри: часові виміри, національний характер літератури, системно-художні характеристики художніх творів [3, с. 51-52].

Часовий вимір передбачає визначення часових меж або періодизації відбору художніх творів. Ми здійснюємо вибір текстів художньої літератури в часових межах від 1945 року до наших днів, що в історії літератури називається літературою кінця ХХ століття – початку ХХІ століття або сучасною літературою («contemporary literature») [6, с. 2]. На користь вибору сучасної літератури виступають деякі дослідники [3, с. 118; 4, с. 74] і пояснюють це кількома факторами. По-перше, твори саме цього періоду викликають найбільший інтерес у студентів, про що свідчать і результати проведеного нами анкетування у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. По-друге, сучасні тексти художньої літератури передають мову, звичаї, побут, переконання, стереотипи, цінності, характерні для сучасної Великої Британії. По-третє, відсутність перекладів і великої кількості критичних статей унеможлиблює ознайомлення з сюжетом твору, а тому змушує студентів самостійно оцінювати твір, думати і порівнювати.

Визначення *національного характеру літератури* і приналежність конкретного твору до літератури нації є дискусійним питанням у сучасному літературознавстві [6, с. 2-3;]. Науковці відзначають, з одного боку, поділ і групування англомовної літератури на літературу Великої Британії, Америки, Австралії, Нової Зеландії, Канади, а також в рамках літератури Великої Британії виділяється ірландська, шотландська, валійська літератури. З іншого боку, помітні процеси глобалізації і мультикультуралізму в присудженні премій, включенні до антологій і збірників авторів з постколоніальних країн, які зробили внесок у розвиток англомовної літератури [6, с. 5]. Тому визначення національності автора і приналежності художнього твору до певної національної літератури не завжди є простим. Та оскільки нашою метою є сформулювати ЛСКК на основі культури Великої Британії, то нам доцільно обирати художні твори, які б представляли культуру цієї країни у всій її різноманітності, а національна приналежність автора не відіграє суттєвої ролі. І навіть навпаки, існує думка, що корисно використовувати твори небританських авторів, які б подавали неупереджений погляд на Велику Британію [4, с. 97], що відображається у виборі нами оповідань В. С. Найпола, К. Ісіуро.

Системно-художні характеристики включають визначення літературного напрямку, жанру, тематики, проблематики [3, с. 56].

Розглядаючи літературний *напрямок* як відносно монолітну і внутрішньо упорядковану сукупність літературних тенденцій, усталених в ряді визначальних чи епохальних творів, що з'явилися приблизно в один і той же час [5, с. 407], слід відмітити, що період кінця ХХ - початку ХХІ століття характеризується надзвичайним різноманіттям напрямків і стилів. Основні тенденції розвитку літератури Великої Британії цього періоду визначаються літературознавцями як зміщення значення літератури поруч з іншими видами розваг (кіно, телебачення) і комерціалізацією літератури; розвитком постколоніальної літератури і

виокремлення рис ірландського, шотландського романів; видозмінами і змішанням форм і жанрів літератури, масової й елітарної літератури; розвитком жіночого письма і як його різновиду – феміністичних творів [10, с. 377-381].

Розглядаючи критерій напряму для вибору художніх творів з метою формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови, варто застосовувати принцип забезпечення якнайширшого представлення основних літературних напрямків [3, с. 58]. У вибраних нами творах присутні оповідання з рисами постколоніалізму (В. С. Найпол «Tell Me Who to Kill»), соціалістичного спрямування (Д. Лессінг «The Temptation of Jack Orkney»), феміністичного спрямування (Ф. Велдон «Horrors of the Roads»).

У виборі жанру художніх творів для формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови ми зупинилися на оповіданнях, які визначаються як невеликі прозові твори, сюжет яких заснований на певному (рідко кількох) епізоді з життя одного (іноді кількох) персонажа з нерозгалуженим як правило однолінійним, чітким за будовою сюжетом [5, с. 509]. Вибір цього жанру зумовлений такими чинниками: невеликий розмір і нерозгалуженість сюжету сприяє одноразовому прочитанню, сприйняттю всього твору одразу і можливості його обговорення на одному занятті [3, с. 60; 4, с. 69]; невеликий розмір оповідань забезпечує можливість ознайомлення з великою кількістю жанрових різновидів, авторських стилів, що забезпечить вимогу різноманітності представлення літературних стилів і жанрів; оповідання на сьогоднішній день є продуктивним жанром художньої літератури [5, с. 509] і може скласти конкуренцію «штамповій розважальній літературі» [4, с. 69].

Тема твору позначає коло подій, життєвих явищ, представлених у творі в органічному зв'язку з проблемою, яка з них постає і потребує осмислення [5, с. 662-663]. Виділяють універсальні теми художніх творів, теми, специфічні для певної національної літератури, і суб'єктивні теми письменників [3, с. 61-62]. У виборі художніх творів за їх тематикою ми орієнтувалися на інтереси студентів, які надають перевагу темі стосунків між чоловіком та жінкою (73%), яка представлена майже в усіх відібраних оповіданнях; темі пригод / подорожей (56%), яка присутня в оповіданнях «Horrors of the Roads», «Trespass», «A Shocking Accident», «Sharp Practice» та інші; темі філософських пошуків (38%) та темі соціальних стосунків (36%), які представлені в оповіданнях «England versus England», «The Temptation of Jack Orkney», «Blind Love», «Malvern Hills». А також відбиралися оповідання з темами, специфічними для британської літератури, як наприклад, тема «англійськості/британськості», яку розглядають автори Дж. Барнс, Д. Лессінг, тема відчуження людини (В. С. Прітчет, Дж. Барнс, К. Ісігуро, В. С. Найпол), тема відображення життя окремої людини в соціумі (Д. Лессінг, Дж. Барнс, В. С. Найпол).

Отже, критеріями відбору художніх творів для формування ЛСКК є загальні критерії відбору навчальних матеріалів та критерії відбору художніх творів, визначені Л. П. Смеляковою, такі, як за ступенем естетичного впливу на читача; за соціокультурним потенціалом; за системно-літературними можливостями. Згідно із окресленими критеріями ми відібрали 14 творів художньої літератури.

Науково обґрунтований підбір художньої літератури для формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови повинен стати основою для створення системи вправ для формування ЛСКК, у чому ми і вбачаємо перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна. – К., 2000. – 508 с.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1983. – 267 с.
3. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора) : Монография / Лидия Петровна Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
4. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Малькова Е. В. – М. , 2000. – 315 с.
5. Літературознавчий словник-довідник : [вид. 2-ге випр. і доп.] / за ред. Р. Т. Гром'яка, І. Ю. Ковалів, В. І. Теремко. – К. : Видавничий центр «Академія», 2007. – 752 с.
6. Concise companion to contemporary British fiction; ed. by James F. English. – Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. – 295 p.
7. The 50 greatest British writers since 1945 [Электронный ресурс] // The Times. – 2008. – January. – № 5. – Режим доступа: (http://web.archive.org/web/20110425050801/http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/books/article3127837.ece).
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя [2-е изд., испр.] / Зинаида Ивановна Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
9. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
10. Alexander M. A history of English literature / Michael Alexander. – London: McMillan Press Ltd., 2000. – 261 p.
11. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рудакова Людмила Павлівна. – К. , 2004. – 255 с.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : СЛОВО / SLOVO, 2000. – 262 с.

REFERENCES

1. Borysko N. F. Teoretycheskiie osnovy sozdaniya uchebno-metodycheskikh kompleksov dlia yazykovoі mezhhkulturnoi podgotovki uchetelei inostrannykh yazykov (na materiale intensyvnogo obucheniya nemetskomu yazyku): dys. doktora ped. nauk: 13.00.02 / Borysko Nataliia Fedorovna. – K., 2000. – 508 p.
2. Vereshchahyn Ye. M. Yazyk i kultura: Lynhvostranovedeniie v prepodavanii russkoho yazyka kak inostrannoho / E. M. Vereshchahyn, V. H. Kostomarov – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Russkiy yazyk, 1983. – 267 p.
3. Smeliakova L. P. Khudozhestvennyi tekst v obuchenii inostrannym yazykam v yazykovom vuze (Teoriia i praktika otbora): Monohrafiia / Lidiia Petrovna Smeliakova. – SPb.: Obrazovaniie, 1992. – 142 p.
4. Malkova Ye. V. Formirovaniie mezhhkulturnoi kompetentsii v protsesse raboty nad tekstamy dlia chteniia : dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ye. V. Malkova. – M., 2000. – 315 p.
5. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk: [vyd. 2-he vypr. i dop.] / za red. R. T. Hromiaka, I. Yu. Kovaliv, V. I. Teremko. – K.: Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 2007. – 752 p.

6. Concise companion to contemporary British fiction; ed. by James F. English. – Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. – 295 p.
7. The 50 greatest British writers since 1945 [Elektronnyi resurs] // The Times. – 2008. – January. – № 5. Rezhym dostupu: (http://web.archive.org/web/20110425050801/http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/books/article3127837.ece).
8. Klychnikova Z. I. Psykholohicheskie osobennosti obucheniia chteniiu na inostrannom yazyke : posobiie dlia uchitelia [2-e izd., ispr.] / Zynaida Ivanovna Klychnikova. – M. : Prosveshcheniie, 1983. – 207 p.
9. Vdovina T. O. Metodyka navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnoii movy chytannia anhliyskykh khudozhnykh tekstiv: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.02 / Vdovina Tetiana Oleksandrivna. – Drohobych, 2002. – 282 p.
10. Alexander M. A history of English literature / Michael Alexander. – London: McMillan Press Ltd., 2000. – 261 p.
11. Rudakova L. P. Navchannia studentiv rozuminnia sotsiokulturnoi informatsii pry chytanni anglo-movnoii hudozhnoi literatury u vyshchyh movnyh navchalnykh zakladah: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Rudakova Liudmyla Pavlivna. – K., 2004. – 255 p.
12. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkulturnaia kommunikatsiia. / Svetlana Grigorevna Ter-Minasova. – M. : SLOVO/SLOVO, 2000. – 262 p.

УДК 378.147:811.111

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ружин К.М., к. пед.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

Стаття присвячена аналізу змісту принципів інтегрованого та диференційованого підходів, особливостей їх функціонування в процесі навчання іншомовленнєвої діяльності з урахуванням спільного / відмінного в характеристиці кожного із видів мовленнєвої діяльності та в контексті теорії лінгвопсихологічної мовленнєвої діяльності, відповідно до якої за формою спілкування виділяють усні види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання) та письмові (читання, письмо); за характером спрямованості мовленнєвої дії – видача повідомлення: репродуктивні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо); прийом повідомлення: репродуктивні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання).

Ключові слова: принцип інтегрованого (комплексного, взаємопов'язаного) підходу; принцип диференційованого (послідовного), аспектного підходу; мовленнєва діяльність; рецептивні, репродуктивні види мовленнєвої діяльності.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРИНЦИПОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ружин К. М.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

Статья посвящена анализу содержания принципов интегрированного и дифференцированного подходов, особенностей их функционирования в процессе обучения иноязычной речевой деятельности с учетом общего / отличительного в характеристике каждого из видов речевой деятельности и в контексте теории

лингвopsихологической речевой деятельности, в соответствии с которой за формой общения выделяют устные виды речевой деятельности (говорение, аудирование) и письменные (чтение, письмо); за характером направленности речевой деятельности – выдача информации: репродуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо); прием информации: репродуктивные виды речевой деятельности (аудирование, письмо).

Ключевые слова: принцип интегрированного (комплексного, взаимосвязанного) подхода; принцип дифференцированного (последовательного), аспектного подхода; речевая деятельность; рецептивные, репродуктивные виды речевой деятельности.

PECULIARITIES OF CONTENT AND INTEGRATED DIFFERENTIATED APPROACHES' FUNCTIONING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Ruzhin K.M.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

The article is devoted to the analysis of integrated and differentiated approaches' principles and peculiarities of their functioning in the process of teaching foreign languages with due regard for the common / different character of each type of speech in the frames of theory of lingual psychology. According to this theory certain types of speech activity are distinguished by the form of speech - oral types (speaking, listening), writing types (reading, writing); and by the character of addressing the speech - reproductive types of speech activities (speaking, writing, receiving-reporting types of speech (listening, reading).

Key words: principle of integrated (complex) approach, principle of differentiated (consecutive) approach, speech activity, receptive, reproductive types of speech activity.

Відомо, що в основі навчання будь-якого навчального предмету лежать дидактичні принципи – вихідні положення, які визначають стратегії та тактику навчання. Принципи співвідносяться з метою, змістом, методами та прийомами, організацією навчання та їх функціонування проявляється у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Принципи навчання, їх призначення, функціонування вивчаються як в загально-дидактичному плані, що має на меті розглянути їх суть з урахуванням сучасних положень у відповідних галузях педагогічної науки, так і у практичному плані – для більш ефективної і цілеспрямованої реалізації провідних принципів у навчанні конкретної дисципліни навчального плану середньої та вищої освіти.

У навчанні кожного предмету реалізуються як загально-дидактичні принципи (принципи науковості, свідомості, наочності, активності, єдності освітньо-розвивальної функції, системності та послідовності, міцності знань, принципи індивідуалізації, колективності, взаємозв'язку навчання з життям та ін.), так і принципи, які враховують специфіку конкретних навчальних дисциплін і які відносяться до групи «методичні принципи». Стосовно предмету «іноземна мова» з урахуванням його специфіки загальноновизначеними (при суб'єктивному підході авторів до пріоритетності окремих і термінологічно вживаній синонімічності) як методичні принципи виділяються такі: принцип комунікативної спрямованості, принцип інтегрованого та диференційованого підходів до навчання, принцип урахування рідної мови, принцип свідомості, принцип активності, принцип наочності, міцності знань, принцип індивідуалізації навчання [1, с. 44-51].

Темою дослідження для нашої статті є принцип **інтегрованого** та **диференційованого** підходу до навчання іноземної мови, оскільки саме з проблеми визначення суті зазначених принципів, їх використання протягом усієї історії розвитку методики навчання іноземних мов (XIX-XXI ст.) ведеться дискусія як щодо специфіки кожного із зазначених принципів, так і щодо домінуючої послідовності використання: інтегрований-диференційований принципи чи принципи диференційований-інтегрований, а також щодо можливості їх взаємодії.

Актуальність розгляду зазначеної проблеми має значення для конкретизації суті зазначених принципів у змісті курсу «Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах» як дисципліни навчального плану для факультету іноземної філології, для

розробки концепції сучасних підручників з іноземної мови, для визначення змісту і методики навчання іноземних мов у навчальних закладах.

Розгляд групи принципів інтегрованого і диференційованого підходів навчання іноземних мов обумовлений і такими факторами, як, з одного боку, повною їх протилежністю за призначеннями, з іншого – досить розгалуженою термінологічною синонімічністю.

Завдання статті полягає в аналізі підходів авторів методистів до розкриття змісту принципів інтегрованого та диференційованого підходів, конкретизація функціонування кожного з них окремо і у певній взаємодії і послідовності, а також в обґрунтуванні факторів, які необхідно враховувати вчителям/викладачам у процесі навчання іноземної мови.

Аналіз методичної літератури із зазначеної проблеми свідчить, що найбільш вживаним у сучасній концепції комунікативного підходу до навчання іноземних мов є термін **«принцип інтегрованого підходу»** [2, с. 3-8; 3, с. 26] Інтегрований підхід, за визначенням Азімова Є.Г., реалізується в органічному поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів структури навчання [4, с. 80-81]. Суть принципу інтегрованого підходу полягає в тому, що процес навчання іноземної мови здійснюється інтегровано як на рівні мови (фонетика, орфографія, лексика, граматики), так і в процесі формування мовленнєвої діяльності (МД), в постійній їх інтеграції: аудіювання → говоріння, читання → письмо [4, с. 214]. Як видно, інтегрований принцип відображає суть підходу до навчання іноземних мов, базується на лінгвопсихологічних механізмах навчання мовленнєвої діяльності, яка за своєю природою має комплексний характер і яка, за твердженням відомого психолога і педагога Л.С. Виготського, визначається як активний цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі інформації мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [5, с. 375-376].

Зазначені вище тлумачення лінгвопсихологічної природи комунікативної діяльності як взаємодія процесів прийому і видачі інформації у навчанні має реалізацію, зокрема, у змісті інтегрованого підходу до навчання і вивчення іноземної мови з її комунікативною спрямованістю.

Доцільність використання принципу інтегрованого підходу у навчанні іноземної мови знаходить своє підтвердження у плані інтегрованого функціонування мовлення як засобу спілкування, оскільки під час реального спілкування люди одночасно користуються такими видами мовленнєвої діяльності, як говоріння-слухання; письмо-читання (з певним темпоральним домінуванням того чи іншого виду залежно від ситуації).

Поряд із зазначеним, кожен вид мовленнєвої діяльності базується на лінгвопсихологічних механізмах, властивих лише кожному із них, що відображається в теоретичних методичних положеннях і реалізується як дотримання диференційованого підходу до навчання окремо кожного виду МД.

Проблема співвіднесеності принципів інтегрованого і диференційованого підходів у теорії методики навчання іноземних мов знаходить своє фрагментарне висвітлення в контексті методичних принципів навчання іноземних мов.

Одне з завдань цієї статті, як було зазначено вище, і полягає в аналізі змісту інтегрованого принципу. Так, термін «інтегрований підхід» стосовно до навчання іноземної мови було використано як робочий термін у роботі відомого українського методиста М.В. Ляховицького. Відповідно до його визначення інтегрований підхід розглядається як реалізація в органічному поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів структури навчання, при цьому домінуючою є чітка спрямованість навчального процесу від засвоєння знань аспектів мови, яка навчається, до мовленнєвих автоматизмів [6, с. 27-33].

Зазначене вище слугує підставою для узагальнення, що інтегрований підхід до навчання іноземної мови базується на взаємопов'язаному формуванні мовних навичок (фонетичних, орфографічних, семантичної сторони слова), мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі).

У вітчизняній методиці як синонімічні терміни до терміну «принцип інтегрованого підходу до вивчення іноземної мови» вживають також: **принцип взаємопов'язаного навчання** всіх видів МД, **принцип комплексного підходу**, **принцип паралельного підходу** в навчанні. Синонімічність у змісті названих термінів проявляється у їх основній спрямованості, при цьому кожен із них підкреслює основну домінуючу складову рису змісту принципу. Так, суть **принципу взаємопов'язаного навчання** видів МД полягає в одночасному формуванні всіх чотирьох видів МД в рамках їх певної послідовності на основі спільного мовного матеріалу і за допомогою спеціально спрямованих вправ [5, с. 36]. Реалізація зазначеного принципу здійснюється при збереженні таких умов: об'єктом навчання виступає мовленнєва діяльність в усіх її формах, одночасність у формуванні всіх видів МД, оскільки робота над одним із видів МД полегшує оволодіння іншого. При цьому, навчання організується при збереженні незначної послідовності в часі і в рамках визначеної навчальної одиниці-урок, цикл уроків і формування видів МД проводиться на одному і тому ж мовному матеріалі, який об'єднано єдиною комунікативною тематикою, і завдяки цілеспрямованому використанню мовних і мовленнєвих вправ [7, с. 41-46].

Що стосується змісту терміну **комплексний підхід** (принцип комплексності), то подібно до принципу інтегрованого підходу, він також передбачає комплексне оволодіння видами МД та їх структурними компонентами і відображає, з одного боку, тісну взаємодію фонетичного, лексичного, граматичного аспектів, у процесі навчання слова, понад фразової єдності, а також збереження комплексного підходу у формуванні умінь мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма, з іншого боку - враховується специфіка кожного аспекту мови і виду МД.

Паралельний підхід у навчанні іноземної мови є синонімічним терміном до принципу взаємопов'язаного (інтегрованого) принципу навчання видів МД і розглядається як частковий у навчанні іноземної мови. Відповідно до цього принципу фонетичні, лексичні та граматичні навички формуються й удосконалюються в процесі управління в говорінні, письмі, аудіюванні і читанні. Як приклад комунікативного завдання до тексту для аудіювання або читання, яке передбачає паралельне формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, можна навести таке: прочитайте (прослухайте) текст, дайте відповідь до поставленого завдання, випишіть основну думку і повідомте її іншим.

Саме принцип паралельного підходу до навчання, відомий в методиці як «паралельне навчання», був започаткований як більш прогресивний підхід у порівнянні з відомим послідовним підходом у навчанні іноземної мови ще в середині ХХ століття: від читання до говоріння (рецептивний метод або метод М. Уеста), від говоріння і письма до читання (репродуктивний метод або метод Г. Пальмера) [8, с. 141-235].

Отже, спільним у змісті принципів інтегрованого, взаємопов'язаного, комплексного і паралельного підходів при наявності певних несуттєвих відмінностей є уподобання навчання іноземної мови до процесів оволодіння реальною мовленнєвою діяльністю, яка має інтегрований характер і базується як на врахуванні спільних психологічних механізмів, так і на певних ознаках, притаманних кожному з видів МД [9, с. 55-57].

У методиці навчання іноземних мов пройшли випробування як провідні методичні зазначені вище принципи. У статті обґрунтована актуальність більш детального розгляду принципу інтегрованого підходу до вивчення іноземних мов як сучасного принципу, а також як принципу, зміст якого тотожний до змісту принципів під термінологічною назвою «принципи взаємопов'язаного навчання», «принцип комплектності», «паралельний підхід».

У теоретично-практичному аспекті певне значення має розгляд змісту принципів, які в методиці мають назву «антиномії», тобто принципи з протилежним змістом. Як приклад, із історії методики навчання іноземних мов відомі діаметрально протилежні, антиномічні принципи: принцип опори на рідну мову - принцип виключення рідної мови; принцип мовленнєвої основи навчання - принцип системного навчання граматики; принцип «занурення учнів» у мовленнєву практику - принцип першочергового засвоєння елементів і правил системи мови. Саме по собі існування антиномії в будь-якій науці є закономірним явищем, яке представляє собою діалектику наукового пошуку [1, с. 44-51].

Антиномічним до принципу інтегрованого підходу є принцип диференційованого підходу, який у навчанні взагалі передбачає необхідність використання різноманітних методів і прийомів навчання, а також різних завдань залежно від етапу навчання, вікових особливостей учнів. Принцип диференційованого підходу є загально дидактичним і в той же час він реалізується через специфіку змісту і мети навчання конкретної дисципліни.

Стосовно навчання іноземної мови, диференційований принцип є свого роду антиномічний до розглянутого вище інтегрованого підходу і відображає, перш за все, існуючу різноманітність умов, завдань і специфіки дисципліни «іноземна мова».

Принцип диференційованого підходу до навчання іноземної мови сформований ще академіком Л.В. Щербою у книзі «Как надо обучать иностранному языку» (1925), і передбачає врахування механізмів, основу формування яких складають різні психофізіологічні процеси. Так, при формуванні продуктивних видів МД (говоріння, письмо) формуються операції поступового переходу від думки, від наміру щось висловити, до розгорнутого висловлювання у звуковій чи графічній формі; при формуванні рецептивних видів (аудіювання, читання) засвоюються протилежні дії, необхідні для переходу від сприйняття графічного чи звукового коду до коду смислу.

Саме зазначене вище і обумовлює необхідність диференційованого підходу до навчання видів МД завдяки використанню певної системи вправ, визначення певної кількості часу для тренувальної роботи, збереження послідовності у роботі з формування видів МД, а також виділення етапів уроку і певного часу для кожного із етапів, відповідно до його конкретного завдання.

Як видно, принцип диференційованого підходу поширюється як на роздільне, послідовне навчання видів МД, так і на використання прийомів, вправ залежно від мети навчання, виду МД, етапу навчання, мовного матеріалу, віку учнів, їх здібностей. При навчанні учнів молодшого віку широко використовуються ігрові ситуації, при навчанні дорослих – їх мовний, мовленнєвий досвід, здібність до переносу знань, умінь [4, с. 80-81].

Це, у свою чергу, означає, що не лише послідовність навчання видів МД, а і навчання кожного окремого виду МД необхідно здійснювати по-різному; прийоми навчання на кожному етапі мають бути диференційованими: на початковому етапі домінує імітація, вправи на формування навичок і умінь аудіювання і говоріння, на старшому - формування навичок і умінь читання і писемного мовлення. Диференційований підхід має реалізуватися і при навчанні граматичних явищ, що обумовлюється їх неоднорідністю і ступенем складності у порівнянні з рідною мовою і з урахуванням труднощів у самій мові (у французькій мові – відмінювання дієслів I, II, III груп, пояснення вживання часових форм *Imparfait* і *Passé composé* через їх відповідність дієсловам доконаного/недоконаного стану тощо) [10, с. 27-28].

У плані диференційованого підходу стосовно навчання мовного матеріалу іноземної мови вживається також термін **аспектний та аспектно-комплексний підхід**. Аспектний підхід у навчанні – це підхід, суть якого полягає в роздільній роботі при навчанні мовних явищ фонетичного, лексичного і граматичного рівнів з виходом у мовленнєву практику. При аспектному підході для навчання окремих рівнів мовної системи (фонетики, лексики,

граматики) виділяються навіть окремі уроки в класах старшої школи, провідною метою яких є: пояснення і активізація вживання граматичного матеріалу з теми..., введення і активізація лексики з теми... .

З позицій теорії мовленнєвої діяльності аспектне навчання спрямовано на диференційоване формування мовних навичок різного типу, які є складовими мовленнєвих умінь [11, с. 71-74]. Синтез набутих поаспектних навичок, відпрацювання їх взаємодії у мовленні здійснюється на певних етапах уроку іноземної мови в загальноосвітній школі, на факультетах іноземної мови виділяються окремо аспектні дисципліни, як от: практична граматики, практична фонетика, розмовна практика, практика писемного мовлення, практика перекладу, заняття з домашнього читання, що є проявом диференційованого підходу до навчання іноземної мови.

Як свідчить практика, серед викладачів не існує єдиної думки щодо доцільності поаспектного підходу у навчанні іноземної мови, оскільки такий підхід протиставляється комплексному (взаємопов'язаному, паралельному) навчанню іноземної мови. З позицій методики - аспектне навчання передбачає формування мовних навичок диференційованого (окремо-фонетичні, граматичні) і протиставляється комплексному підходу у формуванні мовних навичок здебільшого на рівні фраз і понадфразових єдностей. Інтегрований підхід (взаємопов'язаний) має на меті певну одночасність у формуванні мовних навичок і мовленнєвих умінь (аудіювання-говоріння-читання-письма).

Отже, аспектно-комплексне навчання - це напрямок у навчанні іноземної мови, у процесі якого в рамках практичних занять виділяють окремі аспекти різних мовних рівнів (фонетичний, лексичний, граматичний), різні мовні дисципліни (переклад, аналіз тексту тощо), при комплексному підході до навчання ІМ загалом, або при виділенні окремих занять з формування видів МД: говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Аналіз змісту принципів інтегрованого і диференційованого підходів, які є провідними у навчанні іноземної мови, як з позицій особливостей кожного, так і їх взаємозв'язку слугує підставою для узагальнення практично спрямованих рекомендацій:

- при формуванні зв'язного висловлювання доцільно використовувати вправи для вживання розповсюджених різноструктурних речень, співвіднесених із ситуацією, темою спілкування. Для навчання говорінню активно використовувати поряд з невербальними опорами (картини, картки, таблиці) друковані та аудитивні тексти, відео фрагменти як реальні опори для обговорення;
- у процесі навчання аудіюванню створювати умови для слухання іншомовного мовлення. З перших уроків привчати учнів сприймати мовлення вчителя як «носія мови», вести уроки іноземною мовою;
- процес навчання читанню будувати так, щоб в учнів формувалися рецептивні і репродуктивні лексичні і граматичні навички, а також інші види МД, як от: говоріння у формі переказу тексту, письмо (письмовий переказ, визначення основної теми тексту тощо);
- при інтегрованому підході в навчанні читанню (формування мовних навичок і репродуктивних видів МД) звертати увагу на дотримання диференційованих прийомів роботи - читання вголос і про себе з урахуванням конкретної мети до читання. Мета читання впливає на вибір диференційованого підходу до способів контролю розуміння змісту прочитаного - від інтегрованого сприйняття змісту (розуміння лексичного і граматичного матеріалу, інформації країно- і соціолінгвістичного характеру, використання лінгвістичної і контекстуальної здогадки) до диференційно обраних прийомів контролю розуміння залежно від виду читання за метою: повне чи загальне розуміння, переглядове чи пошукове;
- диференційований підхід реалізується і в послідовності роботи з формування мовленнєвих видів діяльності залежно від етапу: початковий етап: - усне мовлення - читання, старша школа: читання - мовлення, письмо;

- враховувати спільне і відмінне в механізмах рецептивних видів МД (аудіювання і читання) при роботі з мовним матеріалом, при виборі способів контролю і ефективному використанні їх для формування репродуктивних видів МД (говоріння, письмо);
- при навчанні письма (техніки письма) і писемного мовлення використовувати паралельно і послідовно диференційовані прийоми (написання букв з використанням порівняння спільного і відмінного у накресленні букв іноземної і рідної мов, порівняння спільного і відмінного у написанні букв іноземною мови; формувати в учнів свідоме ставлення до оволодіння мовним матеріалом, як важливою складовою писемного мовлення, а також мотивувати в учнів свідоме ставлення до оволодіння писемним мовленням, як засобом спілкування взагалі і, зокрема, як засобом інтерактивного спілкування завдяки використанню Інтернету.

Аналіз змісту методичних принципів інтегрованого і диференційованого підходів, а також принципів, які за змістом і призначенням є синонімічними до зазначених, слугує підставою для таких методичних узагальнень:

- урахування функціонування кожного із принципів, які представлені і розглянуті в статті за критерієм протилежного і спільного між ними, обумовлюється існуючою концепцією навчання ІМ і концепцією навчально-методичних комплексів з іноземної мови, при цьому в автентичних комплексах рівнів А, А1 домінує аспектно-комплексний підхід, а в змісті автентичних комплексів рівнів В, В1 домінуючим є інтегрований підхід;
- принцип інтегрованого підходу передбачає одночасне формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), а також інтегрований підхід до навчання мовних явищ різного рівня: фонетика, орфографія, лексика, граматики;
- принцип диференційованого підходу передбачає збереження певного послідовно-часового співвіднесення роботи над видами мовленнєвої діяльності відповідно до тематики сфер спілкування, передбачених програмою, і етапу вивчення іноземної мови. Так на етапі ввідно-корегуючого курсу на спеціальних факультетах співвідношення і послідовність може бути така: аудіювання – 35%, говоріння – 35%, читання – 20%, письмо – 10%;
- диференційований підхід до навчання мовного матеріалу виражається завдяки використанню аспектного підходу до навчання одиниць різного мовного рівня (фонетика, орфографія, лексика, граматики);
- інтегрований підхід не означає абсолютного одночасного навчання всіх видів МД, а комплексність при певній послідовності. Такий підхід розглядається як диференційно-інтегрований;
- навчання з використанням інтегрованого і диференційованого підходу відбувається на спільному мовному і змістовному матеріалі, диференційність зберігається з урахуванням комунікативного призначення - для рецептивного або продуктивного засвоєння;
- у процесі формування кожного виду МД і засвоєння мовного матеріалу з позицій інтегрованого чи диференційованого підходу використовуються особливі вправи і завдання, побудовані з урахуванням механізмів, типових для оволодіння мовними навичками і мовленнєвими вміннями.

Розуміння викладачем (вчителем) суті розглянутих протилежних за своїм призначенням (антонімічних) принципів інтегрованого і диференційованого підходів може слугувати свого роду методичною платформою для вибору провідного із зазначених принципів, їх послідовності чи взаємної інтеграції з огляду на такі фактори:

- володіння самим вчителем / викладачем прийомами роботи в контексті розглянутих принципів окремо і взаємоінтегровано (хто навчає);
- рівень мовних знань і мовленнєвих умінь, здібностей учнів (кого навчають);

- матеріал, на якому проводиться навчання, його виховний, загальноосвітній, мотивований і комунікативно обумовлений характер (чого навчають);
- домінуюча мета навчання іноземної мови на певному етапі (для чого навчати);
- використання прийомів навчання для реалізації мети навчання на певному етапі, на конкретному уроці, циклі уроків (як навчати);
- навчально-методична база і сучасні мультимедійні засоби для навчання іноземної мови учнів, до конкретної теми і для реалізації конкретної мети на кожному етапі (завдяки яких засобів навчати);
- визначення місця уроку в циклі уроків з теми за програмою, етапів уроку в контексті уроку відповідно до мети уроку (планувальні вміння вчителя);
- уміння комплексно і диференційно підходити до укладання навчальних планів (конструктивні вміння вчителя);
- дотримання і реалізація домінуючої концепції навчальної програми і навчально-методичних комплексів для навчання (методичні вміння вчителя).

Розглянуте питання в рамках змісту статті не вичерпує проблему взаємодії інших методичних принципів у процесі навчання іноземної мови. Актуальним залишається питання інтегрованого і диференційованого підходу до розробки комплексу іншомовних і мовленнєвих вправ з урахуванням етапів навчання і типу навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия [сост. Леонтьев А. А.]. – М. : Рус. яз., 1991. – 360 с.
2. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. И. Щукин. – М. : «Икар», 2009. – 448 с.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР. – 1956. – 460 с.
6. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – С. 27-33.
7. Рогова Г. В. О принципах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1975. – №3. – С. 91-96.
8. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под редакцией И. В. Рахманова. – М. : Изд-во «Педагогика», – 1972. – 318 с.
9. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : НПО «МОДЕК», 2001. – 432 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Миньяр-Белоручев Р. К. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
11. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. М. Зимняя. – М. : «Просвещение», 1991. – 230 с.

REFERENCES

1. Min'jar-Beloruhev R. K. O principah obuchenija inostrannym jazykam / R. K. Min'jar-Beloruhev // Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam : Hrestomatija [cost. Leont'ev A. A.]. – M. : Rus. jaz., 1991. – 360 p.
2. Beh P. O. Konceptcija vikladannja inozemnih mov v Ukrajini / P. O. Beh, L. V. Birkun // Inozemni movi. – 1996. – № 2. – P. 3-8.
3. Zagal'noevropejs'ki rekomendaciyi z movnoyi osviti: vivchennja, vikladannja, ocinjuvannja / Nauk. red. ukr. vid. doktor ped. nauk, prof. S. Ju. Nikolaeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 p.
4. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. I. Shhukin. – M. : «Ikar», 2009. – 448 p.
5. Vygotskij L. S. Izbrannye psihologicheskie issledovanija / L. S. Vygotskij. – M. : APNRSFSR. – 1956. – 460 p.
6. Ljahovickij M. V. O nekotoryh bazisnyh kategorijah metodiki obuchenija inostrannym jazykam / M. V. Ljahovickij // Inostrannye jazyki v shkole. – 1973. – P. 27-33.
7. Rogova G. V. O principah obuchenija inostrannym jazykam / G. V. Rogova // Inostrannye jazyki v shkole. – 1975. – №3. – P. 91-96.
8. Osnovnye napravlenija v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov v XIX-XX vv. / Pod redakciej I. V. Rahmanova. – M. : Izd-vo «Pedagogika», – 1972. – 318 p.
9. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I. A. Zimnjaja. – Moskovskij psihologo-social'nyj institut. – Voronezh : NPO «MODEK», 2001. – 432 p.
10. Min'jar-Beloruhev R. K. Metodika obuchenija francuzskomu jazyku : Ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. «Inostr. jaz.» / Min'jar-Beloruhev R. K. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 224 p.
11. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole / I. M. Zimnjaja. – M. : «Prosveshhenie», 1991. – 230 p.

УДК 371.315.7

МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Савельева И. В., аспирант

*Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины,
ул. М. Берлинского, 9, г. Киев, Украина*

i_v_s@ukr.net

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена интересом к созданию индивидуализированных траекторий обучения в условиях массового потока обучаемых. При стандартной классно-урочной системе обучения учитель не ориентируется на то, что учащийся уже знает, а использование лично-ориентированного обучения позволяет дать каждому ученику необходимые только ему учебные элементы для изучения. В статье описана методика построения индивидуализированной траектории при использовании системы дистанционного обучения, учитывающая исходные знания каждого из учащихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, индивидуализированная траектория обучения, адаптивное обучение, семантические связи

МЕТОДИКА ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОЇ ТРАЄКТОРІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Савельєва І.В

*Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України,
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, Україна*

i_v_s@ukr.net

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена інтересом до створення індивідуалізованих траєкторій навчання в умовах масового потоку тих, кого навчають. При стандартній класно-урочній системі навчання вчитель не орієнтується на те, що учень вже знає, а використання особистісно-орієнтованого навчання дозволяє надати кожному учню необхідні тільки йому навчальні елементи для вивчення. У статті описана методика побудови індивідуалізованої траєкторії при використанні системи дистанційного навчання, яка враховує вхідні знання кожного учня.

Ключові слова: дистанційне навчання, індивідуалізована траєкторія навчання, адаптивне навчання, семантичні зв'язки.

METHODS OF CREATING INDIVIDUALIZED LEARNING PATHWAYS OF STUDENTS

Saveljeva I.

*Institute of Information Technologies and Learning Tools of the NAPS of Ukraine,
M. Berlinskogo str., 9, Kyiv, Ukraine*

i_v_s@ukr.net

Relevance of the material presented in the article due to interest in the creation of individualized learning paths in terms of the mass flow of trainees. In the standard class-lesson educational system the teacher is not oriented on the present students' knowledge, but using of the student-centred method allows each student to give him only the necessary elements for the learning. This article describes a method of constructing an individualized path using distance learning system, taking into account the background knowledge of each individual student.

The use of computer-oriented learning technologies in the classroom and outside of the lesson can increase motivation, and accelerate the process of learning through individual selection of tempo training and selection of teaching materials. There is a problem of designing adaptive distance learning courses, the use of which each student will be able to obtain the necessary knowledge of him, that he will be able to study at their own pace required.

Many scientists support the individualization of learning technology by which each student can have their own path and pace of learning.

If you are using a variety of information communication technologies have the opportunity to study the flow of pupils at that every single student can go to an individual learning path.

Key words: distant learning, individualized learning pathways, adaptive learning, semantic notes.

Постановка проблеми в общем виде. При классно-урочной форме обучения учащиеся большую часть учебного времени используют не всегда эффективно. Обычно неэффективность вызывается несоответствием темпа и содержания урока потребностям конкретного ученика, в результате чего падает мотивация к обучению. Использование компьютерно ориентированных технологий обучения на уроке и вне урока может увеличить мотивацию учащихся и ускорить процесс обучения за счет индивидуального подбора темпа обучения и отбора учебных материалов. Поэтому возникла проблема проектирования адаптивных дистанционных курсов, в результате использования которых каждый ученик сможет получить необходимые ему знания, изучать которые он сможет в необходимом ему темпе.

Анализ последних исследований и публикаций. При обучении информатике в школе учителя могут сталкиваться с проблемой разноуровневой подготовленности, а также с пробелами в знаниях учеников. Решением данной проблемы может служить построение индивидуализированных траекторий обучения для каждого учащегося.

Э.П. Черняева утверждает, что «индивидуализированное обучение заключается в прохождении обучаемым курса наук по единым или частично скорректированным (с учетом уровня подготовки и способностей учащихся) учебным программам» [1, с.16].

Г.К. Селевко [2] выделяет три основные технологии индивидуализации обучения:

- технология индивидуализированного обучения Инге Унт. При которой главным условием индивидуализации является самостоятельная работа учащегося в школе и дома;
- адаптивная система обучения А.С.Границкой. Ее гипотеза заключается в том, что в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы класса, при которой 60-80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками;
- обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д.Шадрикова. Гипотеза: развитие способностей эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который для него сегодня возможен, доступен.

И. Унт указывает на основные цели индивидуализации обучения [3, с. 33]:

- совершенствование знаний, умений и навыков обучаемых, уменьшение абсолютного и относительного отставания каждого учащегося;
- формирование и развитие логического мышления;
- улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов.

Для индивидуализации учебной деятельности применение ИКТ предоставляет возможность использования различных вариантов – систем дистанционного обучения, электронных учебников, различных мультимедийных программ. Данные продукты предоставляют право проводить обучение потока учащихся, при том, что каждый отдельный обучающийся может идти по индивидуальной траектории обучения.

Автор [4, с.72] пишет, что «индивидуализация состава электронного учебного курса должна проявляться в том, что каждому пользователю, в зависимости от объявленных им целей, подбирается индивидуальный состав тем и подтем учебного курса... Элементы учебного материала должны быть объединены между собой по признаку следования, наследования информации и специализации».

Использование онтологий и семантических связей мелко модульных элементов образовательных ресурсов позволяет решать задачи индивидуализации обучения, а именно задач построения оптимальных маршрутов обучения конкретных пользователей и выражающих эти маршруты учебных пособий [5].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является описание методики формирования адаптивного контента для компьютерно ориентированных технологий обучения из элементов, которые связаны семантическими связями, для дальнейшего автоматизированного формирования и реализации индивидуальных учебных траекторий в соответствии с установленными целями обучения и текущими знаниями ученика.

Изложение основного материала. Для реализации индивидуализированных траекторий обучения учеников мы предлагаем использовать СДО Moodle.

Использование этой среды ДО имеет данные преимущества:

- нет необходимости дополнительно покупать различные дополнительные программные продукты;
- учитель самостоятельно может создать учебный контент на собственное видение или адаптировать то, что есть;
- этой системой можно пользоваться как в учебном заведении на уроках, так и дома;

- возможность использования бесплатного программного обеспечения.

После предварительного анкетирования учащихся, которые будут привлечены к обучению средствами дистанционного обучения, можно сделать выводы, что почти 100 % учащихся имеют возможность работать дома на компьютере с доступом к сети Интернет и у них есть необходимые навыки для работы с системой дистанционного обучения. К ним можно отнести:

- навыки работы с файлами на своем компьютере (понимать устройство персонального компьютера, иметь навыки работы с операционной системой, понимать и уметь использовать файловую систему, уметь работать с антивирусной программой и архивацией файлов, подключать и использовать дополнительное оборудование);
- навыки работы с программами для работы в глобальной сети (браузеры, форумы, чаты, Skype, электронная почта).

Для привлечения внимания детей информация в дистанционном курсе должна быть разноплановой, а также немаловажную роль играет общение (на форумах, чатах) с другими участниками курса и преподавателем.

Обучаясь в курсе, дети, кроме ознакомления с теоретическими материалами учатся корректно общаться в сети, обсуждать свои и чужие работы, работать в коллективе, познают основы авторского права.

При использовании средств дистанционного обучения можно разработать адаптивный контент в зависимости от входных знаний учащихся и установленных целей обучения.

Рассмотрим создание учебного контента для системы обучения на примере изучения Microsoft Word - 2007.

Построение индивидуализированной траектории обучения каждому конкретному ученику, как правило, выполняется в несколько этапов:

1) подготовительный (делается один раз для многократного использования):

а) весь курс дисциплины разбивается на отдельные неделимые кусочки (кванты), которые связаны между собой семантическими связями [6];

б) строится рекомендуемая траектория изучения этих кусочков (последовательность изучения квантов).

2) определяется уровень требуемых конечных результатов обучения каждого ученика из группы;

3) выполняется корректировка траектории обучения каждого ученика в зависимости от структуры его подготовленности и запланированных конечных результатов обучения:

а) определение структуры входной подготовленности каждого ученика;

б) построение индивидуальной траектории обучения в зависимости от начальных знаний и конечных целей обучения.

Для реализации данных этапов предусматривается:

1. Создание теоретического контента и установка семантических связей между учебными элементами.

2. Создание практических и тестовых заданий для проверки усвоения определенных учебных элементов.

3. Разработка входного тестового контроля в соответствии с целями обучения.

4. Применение специализированного модуля, который в автоматическом режиме определяет учебные элементы, подлежащие освоению конкретным учеником в зависимости от измеренной структуры текущей подготовленности и конечных целей обучения.

5. Формирование индивидуального, адаптированного для каждого ученика контента из полного набора учебных элементов.

При самостоятельной работе по дистанционному курсу для лучшего усвоения учащимися учебного материала В.Аванесов [7] предлагает весь материал разделить на кванты - небольшие части материала, структурируя которые можно получить качественный педагогический контент.

Для распределения всего учебного контента на кванты будем использовать классификатор предметной области.

Так как дистанционный курс рассчитан на учащихся старших классов, то для создания классификатора по теме Microsoft Word - 2007 были взяты за основу задачи из учебного плана программы подтверждения квалификации в области владения компьютером European Computer Driving Licence (ECDL) модуля 3 «Обработка текста». Фрагмент классификатора представлен в табл. 1.

Таблица 1. - Классификатор предметной области

Класс	Код	Название	Номер элемента
1	1	Использование приложения	
1.1	2	Общие положения	
1.1.1	3	Понятие текстового документа, его объектов. Текстовый процессор, его назначение	1
1.1.2	4	Среда текстового процессора	2
1.2	5	Работа с документами	
1.2.1	6	Открытие и закрытие текстового редактора. Открытие и закрытие документов	3
1.2.2	7	Создание нового документа	
1.2.2.1	8	Создание нового документа	4
1.2.2.2	9	Создание документа из шаблона	87
...		...	

Код определяет уникальный номер, который соответствует данной строке в классификаторе. Он является абсолютным и неизменным.

Для адаптации данного классификатора под учебные программы для старшеклассников, а также для адаптации контента под знания ученика были добавлены необходимые пункты для изучения, а некоторые разбиты на подпункты. Так, например, пункт «3.1.1.2 Создание нового документа на основе шаблона по умолчанию или другого шаблона, например: записки, факса, повестки» был переименован в «Создание нового документа» и разбит на два подпункта «1.2.2.1 Создание нового документа» и «1.2.2.2 Создание документа из шаблона». Это может понадобиться для данного курса не только в старшей школе, но и в средней (при изучении данной темы в 6 классе будет рассмотрен только пункт 1.2.2.1, а уже в 10 классе

учащиеся знакомятся с шаблонами документов и им потребуется пункт 1.2. 2.2). Кроме этого для определения необходимых квантов для изучения конкретному ученику после прохождения тестового контроля можно не предлагать тот материал для изучения, который он уже знает.

Номер элемента используется для определения последовательности изучения данной темы в зависимости от учебных программ для средней школы в 7-10 классах.

Из всех элементов по данной предметной области, определив семантические связи, можно построить «дерево последовательности изучения элементов». Часть дерева представлена на рис.1. В прямоугольнике пишется номер и название элемента, а стрелочкой указывается ее взаимосвязь со следующим элементом (т.е. каждый последующий элемент можно выучить только изучив предыдущий). Например, элемент 35 можно изучать только после изучения элементов 30 и 32, а 38 - после 36 и 37. Таким образом можно показать все семантические связи при изучении элементов.

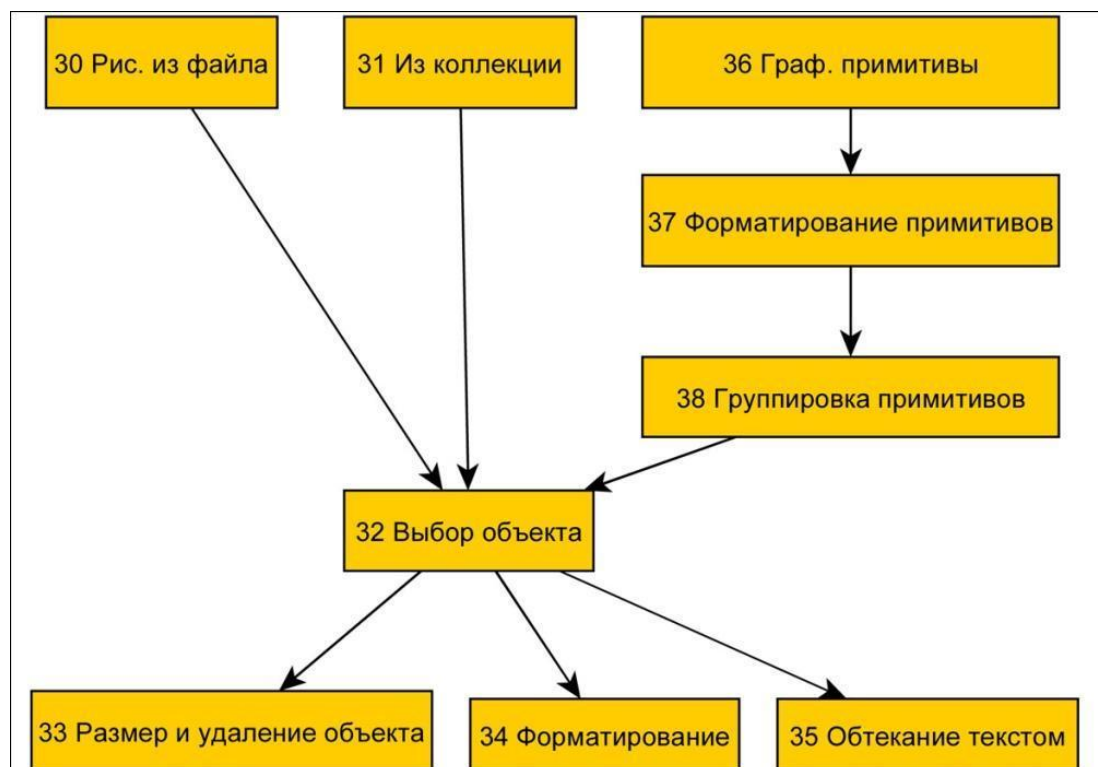


Рис.1. Семантические связи для изучения подтемы «Вставка графических объектов»

Под каждый пункт классификатора (элемент курса) были созданы теоретические материалы, практические работы (при необходимости), а также тестовые вопросы и задания для проверки знаний данного кванта.

Теоретический контент в СДО представлен в виде параграфов электронного учебника для предоставления последовательности изложения материала по номеру элемента.

При создании теоретических материалов учитывалось, что курс дистанционный, поэтому весь материал структурирован, описаны семантические связи, выбраны только главные элементы, а также конспект излагался с учетом возрастной категории учащихся (возрастные группы 6 и 10 классов отличаются).

Для закрепления теоретических знаний представлены практические работы по каждому учебному элементу. В данных заданиях не представлено поэтапное выполнение. Обучающийся сам должен найти алгоритм выполнения, благодаря чему развивается логическое мышление и навыки самостоятельной поисковой деятельности.

Для проверки полученных знаний для каждого учебного элемента были составлены тестовые вопросы, из которых можно формировать тесты для промежуточной проверки знаний, а также входного и итогового контроля знаний.

В зависимости от конечных целей обучения (дифференциация обучения по классам или углубленное изучение темы) по номерам учебных элементов можно ограничить необходимые для изучения обучающимися учебных элементов.

Для оценки знаний при входном тестировании будет использоваться модель тестирования по сценарию, когда все обучаемые находятся в одинаковых условиях (количество вопросов и их сложность) [8].

Все результаты тестового контроля группы учащихся передаются в MS Excel, в котором с помощью VBA макросов для каждого ученика можно выделить кванты, которые подлежат изучению и повторению. Наглядное представление полученной таблицы представлено на рисунке 2.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
1						#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8
2	Оксана Он	28 М	28 М	46 мин	5,34	повторити	повторити			вивчати			по
3	Маша Сини	28 М	28 М	31 мин	6,23	повторити				вивчати			
4	Влад Туляк	28 М	28 М	25 мин	4,07	повторити	повторити	вивчати			повторити	вивчати	ви
5	Вероника Н	28 М	28 М	34 мин	5,39					вивчати			по
6	Анастасія П	28 М	28 М	34 мин	4,1	повторити	вивчати	вивчати		вивчати	повторити	вивчати	по
7	Юлія Коляд	28 М	28 М	46 мин	6,14		повторити				повторити		
8	Ulviya Salm	28 М	28 М	40 мин	5,06	повторити			вивчати		повторити		по
9	Анастасія Сі	28 М	28 М	44 мин	4,02	повторити	повторити	вивчати		вивчати	повторити	вивчати	ви

Рис.2. Определение квантов, необходимых для изучения и повторения

Решение по изучению или повторению данного кванта принимается автоматически в зависимости от результата ответа на вопрос по данному кванту.

Кроме этого, преподаватель получает наглядную картину стойкости усвоения в целом группой данного кванта информации и может сделать соответствующие выводы по изложению или повторению данного материала.

После получения результатов обработки входного тестового контроля каждый ученик имеет свою индивидуальную траекторию обучения по номерам квантов, которые необходимо либо выучить, либо повторить.

Самый длинный по времени подготовительный процесс (создание классификатора, квантов, тестовых вопросов, практических задач). Однако, эта работа выполняется только один раз, а создание и корректировка траектории обучения происходит под группу или под каждого ученика в отдельности и занимает не так много времени по сравнению с подготовительным процессом.

Выводы. Многие ученые поддерживают технологии индивидуализации обучения, благодаря которым каждый обучаемый может иметь собственную траекторию и темп обучения.

При использовании различных ИКТ есть возможность обучения потока учащихся при том, что каждый отдельный обучающийся может идти по индивидуальной траектории обучения.

Используя СДО Moodle, а также некоторые дополнительные приложения можно построить индивидуальные траектории обучения для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черняева Э. П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования / Черняева Э.П. – Ставрополь, 2008. – 178 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г.К. Селевко. - М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
4. Углев В.А. О специфике индивидуализации обучения в автоматизированных обучающих системах / В.А. Углев // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 68-74.
5. Норенков И.П., Соколов Н.К. Синтез индивидуальных маршрутов обучения в онтологических обучающих системах / И.П. Норенков, Н.К. Соколов. – Информационные технологии. – 2009. – № 3. – С. 74-77
6. Савельева І.В. Семантичний конспект в адаптивному дистанційному навчанні [Електронний ресурс] / І.В.Савельєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 5 (31). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/722>
7. Аванесов В. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях / В. Аванесов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://testolog.narod.ru/Theory76.html>
8. Дуплик С.В. Модели педагогического тестирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : dupliksv.hut.ru/pauk/papers/testmodel.html

REFERENCES

1. Chernjaeva Je. P. Realizacija individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij studentov vuzov v processe ispol'zovanija jelektronnogo uchebnika: dis. na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk : spec. : 13.00.01 - obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija / Chernjaeva Je.P. – Stavropol', 2008. – 178 p.
2. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii : Uchebnoe posobie / G.K. Selevko. - M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 p.
3. Unt I.Je. Individualizacija i differenciacija obuchenija / I.Je. Unt – M. : Pedagogika, 1990. – 192 p.
4. Uglev V.A. O specifike individualizacii obuchenija v avtomatizirovannyh obuchajushhhih sistemah / V.A. Uglev // Filosofija obrazovanija. – 2010. – № 2. – P. 68-74.
5. Norenkov I.P., Sokolov N.K. Sintez individual'nyh marshrutov obuchenija v ontologicheskikh obuchajushhhih sistemah / I.P. Norenkov, N.K. Sokolov. –Informacionnye tehnologii. – 2009. – № 3. – P. 74-77
6. Savel'eva I.V. Semantichnij konspekt v adaptivnomu distancijnomu navchanni [Elektronnij resurs] / I.V.Savel'eva // Informacijni tehnologiyi i zasobi navchannja. – 2012. – № 5 (31). – Rezhim dostupu: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/722>
7. Avanesov V. Primenenie zadaniy v testovoj forme i kvantovannyh uchebnyh tekstov v novyh obrazovatel'nyh tehnologijah / V. Avanesov. – [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://testolog.narod.ru/Theory76.html>
8. Duplik S.V. Modeli pedagogicheskogo testirovanija [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : dupliksv.hut.ru/pauk/papers/testmodel.html

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЇВ

Сенченко Я.С., аспірант

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

ro4ta.ua91@mail.ru

Хоча останні наукові відгуки вже синтезували розуміння англомовної комунікативної компетентності, процеси, які пояснюють як учні професійних ліцеїв оволодівають і розвивають комунікативну компетентність і як вона формується, зумовлюють необхідність подальшого дослідження. Сучасний етап модернізації професійної освіти передбачає впровадження компетентно орієнтованого підходу. Успішний процес комунікації є життєво важливим компонентом такого підходу. Процес викладання англійської мови в професійних ліцеях показує, що учні не володіють найбільш важливими навичками комунікативної компетентності. Учні дуже рідко можуть послідовно і переконливо висловити свою точку зору, вони також не володіють специфічною лексикою і не можуть у будь-який момент приєднатися до процесу спілкування. Це дослідження спрямоване на детальне вивчення такого питання: як зміст навчання учнів професійних ліцеїв пов'язаний з формуванням англомовної комунікативної компетентності. У ньому представлені теоретичні основи розуміння поняття «англомовна комунікативна компетентність» і компонентів його структури в світлі сучасної літератури. Стаття представляє результати дослідження, які стосуються проблеми змісту навчання в професійних ліцеях. Вона також досліджує особливості вивчення англійської мови в професійних навчальних закладах, які відрізняються від особливостей системи середньої освіти в школі. У статті аналізується програма з англійської мови, яка включає сфери комунікації, основні теми, комунікативні ситуації, які необхідні для формування в учнів комунікативних навичок. Стаття завершується викладенням висновків дослідження. У кінці статті також звертається увага на корисну інформацію для викладачів іноземних мов, яка необхідна для формування комунікативної компетентності учнів у процесі викладання англійської мови.

Ключові слова: англомовна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, зміст навчання, профільна школа, професійний ліцей.

СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Сенченко Я.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

ro4ta.ua91@mail.ru

Хотя последние научные отзывы синтезировали понимание англоязычной коммуникативной компетентности, процессы, которые объясняют как учащиеся профессиональных лицеев овладевают и развивают коммуникативную компетентность и как она формируется, обуславливают необходимость дальнейшего исследования. Современный этап модернизации профессионального образования предусматривает внедрение компетентно ориентированного подхода. Успешный процесс коммуникации является жизненно важным компонентом такого подхода. Процесс преподавания английского языка в профессиональных лицеях показывает, что учащиеся не владеют наиболее важными навыками коммуникативной компетентности. Ученики очень редко могут последовательно и убедительно выразить свою точку зрения, они также не владеют специфической лексикой и не могут в любой момент присоединиться к процессу общения. Это исследование направлено на детальное изучение следующего вопроса: как содержание обучения учащихся профессиональных лицеев связано с формированием англоязычной коммуникативной компетентности. В нем представлены теоретические основы понимания понятия «англоязычная коммуникативная компетентность» и компонентов его структуры в свете современной литературы. Статья представляет результаты исследования, касающиеся проблемы содержания обучения в профессиональных лицеях. Она также исследует особенности изучения английского языка в профессиональных учебных заведениях, которые отличаются от особенностей системы среднего образования в школе. В статье анализируется программа по английскому языку, которая включает сферы коммуникации, основные темы, коммуникативные ситуации, которые необходимы для формирования у учащихся коммуникативных навыков. Статья завершается изложением выводов исследования. В конце статьи акцентируется внимание на полезную информацию для преподавателей иностранных языков, которая необходима для формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе преподавания английского языка.

Ключевые слова: англоязычная коммуникативная компетентность, компетентностный подход, содержание обучения, профильная школа, профессиональный лицей.

THE CONTENT OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH OF PUPILS OF PROFESSIONAL LYCEUMS

Senchenko Ya.S.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

po4ta.ua91@mail.ru

Although recent scholarly reviews have synthesized understandings of communicative competence in English, the processes underpinning how pupils of professional lyceums acquire and evaluate their communicative competence, and where it resides, invite further investigation. Current stage of vocational education modernization assumes mastering of a competence building approach. Effective communication is a vital component of this approach. The process of teaching the English language in professional lyceums finds that pupils do not possess the most important skills of communicative competence. The pupils are not often able to consistently and persuasively express their point of view, they also do not have the specific lexis and cannot intrude in the process of communication. This study aims to make a distinctive contribution at exploring how the learning content of pupils of professional lyceums is related to the learning of communicative competence in English. It presents the theoretical underpinnings of the concept «communicative competence in English» and the components of its structure in the light of recent literature. It provides greater knowledge concerning the problem of learning content at professional lyceums. It also studies the peculiarities of learning English at vocational establishments, which are different from the system of secondary education at school. It analyses the program of English language that includes spheres of communication, main topics, communicative situations that are necessary for the formation of pupils' communicative skills. The paper concludes by stating the findings of the research and also by making some useful information for language teachers to better develop the learners' communicative competence in teaching English.

Key words: communicative competence in English, competence building approach, learning content, profile school, professional lyceum.

Постановка проблеми. Зміни в системі освіти, суспільстві та на ринку праці вплинули на виникнення нових типів професійно-технічних навчальних закладів (професійно-технічних училищ, професійних ліцеїв, професійно-художніх училищ, художніх професійно-технічних училищ тощо). Серед типів навчальних закладів, що надають професійну освіту, провідне місце займають професійні ліцеї відповідного профілю.

Інтенсивний розвиток освіти, її модернізація та удосконалення зумовлюють потребу в сучасних конкурентоспроможних випускниках професійних ліцеїв. Підвищуються вимоги до рівня англомовної підготовки ліцеїстів, відповідно, змінюються стандарти, навчальні програми, плани тощо. Сучасному ринку праці все більше потрібні фахівці, які володіють широким професійним світоглядом і мають знання й навички спілкування англійською мовою як інтернаціональною на достатньому рівні. Успішність підготовки ліцеїстів до англомовного спілкування залежить від змісту навчання.

Проблема навчання англійської мови у професійних ліцеях потребує подальшого дослідження і зумовлює необхідність пошуку нових підходів до формування англомовної комунікативної компетентності ліцеїстів. Актуальними залишаються питання методичних основ підготовки учнів професійних ліцеїв, зокрема, проблема змісту навчання англійської мови учнів профільної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування англомовної комунікативної компетентності посідає одне з провідних місць у сучасній методиці викладання іноземних мов. Компетентнісний підхід неодноразово ставав предметом уваги методистів (Н. Ф. Бориско [1]; С. Ю. Ніколаєва [2]; О. Б. Тарнопольський [3]; та ін.). Проблемі навчання в ліцеях відповідних профілів присвячено праці вітчизняних вчених. Заслуговують на увагу дослідження розвитку і саморозвитку творчої особистості ліцеїста (В. М. Алфімов [4] та ін.); проблеми креативного підходу до профільного навчання ліцеїстів (А. Сологуб [5] та ін.); особливостей компетентнісного підходу саме в професійній підготовці учнів професійно-технічних навчальних закладів (Н. В. Вінник [6] та ін.). Найбільший інтерес становить праця Е. Г. Арванітопуло [7], яка присвячена проектній методиці навчання англійської мови учнів старших класів у шкільних ліцеях. Загалом, проблема формування

англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв знаходиться на стадії розробки і потребує подальших досліджень.

Мета цієї статті – розкрити зміст формування англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв. Поставленій меті відповідають такі завдання: уточнити поняття англомовної комунікативної компетентності; визначити головні компоненти її структури; висвітлити питання змісту навчання англійської мови учнів професійних ліцеїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Англомовна комунікативна компетентність є невід'ємною складовою підготовки учнів професійних ліцеїв. У центрі уваги профільного навчання знаходяться питання професійної мобільності молодих спеціалістів, їх вміння здійснювати англомовне спілкування з фахівцями інших країн, і, безумовно, їх здатність обмінюватися досвідом задля поглиблення знань свого профілю.

Поняття англомовної комунікативної компетентності не є новим, а, навпаки, займає центральне місце в дослідженнях багатьох методистів, психологів, педагогів. Проте, визначення цього поняття є досить дискусійним, адже не існує єдиної думки щодо його тлумачення.

Особливого інтересу набуває розмежування або ототожнення понять «компетенція», «компетентний», «компетентність». Поняття «компетенція» визначається як коло питань, у яких людина добре обізнана; «компетентний» – як той, який має достатні знання в певній галузі, синонімічний до прикметника кваліфікований; «компетентність» – як обізнаність у певній галузі; як володіння компетенцією [8, с. 302].

Під комунікативною компетенцією розуміється комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєвої діяльності [9, с. 206]. А комунікативна компетентність – це практичний аспект проблеми взаєморозуміння, який відображає рівень культурного розвитку особистості в суспільстві, є одним із чинників виховання толерантності і взаєморозуміння [9, с. 206].

Отже, змістовими для поняття «компетенція» є: по-перше, знання, які повинні мати учні; по-друге, коло питань, у яких вони повинні бути обізнаними. А поняття «компетентність» відрізняється тим, що воно завжди розглядається в контексті певної професійної галузі людини і характеризується володінням знаннями, необхідними для діяльності певного профілю. Компетентність – це інтеграція різних компетенцій людини, які формуються в процесі теоретичного і практичного досвіду людини [2]. Відповідно, поняття англомовної комунікативної компетентності визначається як здатність і готовність здійснити англомовну комунікацію, яка формується на основі певного комплексу компетенцій і досвіду учнів.

Англомовна комунікативна компетентність учнів професійних ліцеїв має складну структуру. Загальноприйнято виділяти такі компоненти англомовної комунікативної компетентності, які, у свою чергу, теж включають цілий ряд компетентностей: 1) мовна компетентність; 2) мовленнєва компетентність; 3) лінгвосоціокультурна компетентність; 4) навчально-стратегічна компетентність [2, с. 13-15].

Мовна компетентність – здатність практично використовувати систему мови в межах її норм і культури. Під мовленнєвою компетентністю розуміють здатність застосовувати мовний матеріал у спілкуванні. До складу мовної компетентності входять лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні знання і навички, а до мовленнєвої – чотири види компетентності: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Лінгвосоціокультурна компетентність складається з соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетенції. Складовими першої є знання учнями важливих для спілкування особливостей мовленнєвої і не мовленнєвої поведінки носіїв мови; складовими другої – знання учнями основних фактів з різних сфер, зокрема, історії, географії, економіки, літератури, мистецтва, традицій, звичаїв та особливостей повсякденного життя народу, мова

якого вивчається; складовими третьої – вміння керувати соціальною ситуацією у процесі комунікації.

Навчально-стратегічна компетентність охоплює знання різноманітних стратегій навчання. До цього виду компетентності належать: уміння аналізувати та оцінювати ситуацію спілкування; уміння здійснювати самоосвіту за допомогою підручника, словника, навчального посібника тощо; уміння задовольняти свої пізнавальні інтереси.

Крім того, серед компонентів англомовної комунікативної компетентності виділяють: 1) лінгвістичну компетентність; 2) лінгвосоціокультурну або соціолінгвістичну компетентність; 3) предметну компетентність; 4) психологічну або психолінгвістичну компетентність [3, с. 70-71]. Лінгвістична і лінгвосоціокультурна компетентності складаються з деяких аспектів. У лінгвістичній компетентності такими аспектами є формально-логічний й прагматичний, а в лінгвосоціокультурній компетентності – формально-логічний, прагматичний та паралінгвістичний аспекти, а також аспект стереотипів «стилю ділового життя» [3, с. 71]. Предметна компетентність – це здатність оперувати знаннями, вміннями та навичками в межах змісту певного предмета, яка забезпечує змістову сторону комунікації [3, с. 69]. Психологічна компетентність – це готовність і здатність реагувати на репліки співбесідника, прогнозувати його можливу реакцію, вчинки тощо [3, с. 70].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що англомовна комунікативна компетентність складається з різноманітних компонентів: мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної, лінгвістичної, соціолінгвістичної, предметної, психологічної компетентностей. Слід зазначити, що можна виділити й інші компоненти англомовної комунікативної компетентності. Усі компоненти взаємопов'язані між собою і складають структуру англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв.

Формування англомовної комунікативної компетентності ліцеїстів здійснюється в межах змісту навчального предмету і визначається програмою [10]. Відповідно до неї, зміст навчання англійської мови учнів професійних ліцеїв структуровано в кілька частин, що реалізують предметну, комунікативну і процесуальну сторони мовленнєвої діяльності.

Відповідно до компонентного складу змісту навчання англійської мови А. С. Гембарук ми виділяємо: 1) позамовний компонент, складовими якого є сфери, теми і ситуації спілкування; 2) комунікативний компонент, до якого відносяться мовний, мовленнєвий і соціокультурний матеріал; 3) процесуальний компонент, елементами якого є форми, методи і засоби навчання [11, с. 59]. Ми спираємося на компонентний склад змісту навчання англійської мови, запропонований А. С. Гембарук [11], оскільки він є чітко структурованим, повним і включає компоненти, що сприяють формуванню англомовної комунікативної компетентності.

До складу позамовного компонента відносяться певні сфери, теми і ситуації англомовного спілкування. Формування англомовної комунікативної компетентності можливе за умови моделювання в навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають у різних сферах життя [12, с. 47]. Програмою встановлені такі сфери спілкування: 1) особистісна; 2) публічна; 3) освітня [10]. Особистісна сфера включає сімейну та соціально-побутову тематику. Спілкування на суспільну і соціокультурну тематику охоплює публічна сфера. До освітньої сфери належать тематичні ситуації, які стосуються шкільного життя та учнів.

Програмою визначені такі теми і комунікативно-мовленнєві ситуації, у межах яких буде формуватися англомовна комунікативна компетентність учнів професійних ліцеїв: 1) я, моя сім'я, друзі (особистість, стосунки з товаришами, батьки і діти, толерантне ставлення до оточуючих); 2) дозвілля і спорт (ставлення до спорту, спортивні події, враження від матчу, змагань, роль спорту в житті особистості та суспільства); 3) культура харчування (національна кухня Великої Британії та України, особисті пріоритети, заклади громадського харчування); 4) природа і погода (природні катаклізми та їх наслідки); 5) мистецтво (жанри мистецтва, живопис, кіно, театр, телебачення; відомі художники та їхні твори; відвідування

музею, виставки або галереї; вплив мистецтва на естетичний розвиток людини); 6) молодь і молодіжна культура (життя і проблеми молоді, молодіжний рух в Україні); 7) наука і технічний прогрес (сучасні засоби комунікації і комп'ютерні технології, вплив науково-технічного прогресу на життя людини і довкілля); 8) Україна у світі (суспільно-політичне життя в країні, представницькі місії за кордоном, міжнародне співробітництво); 9) шкільне життя (освіта в Україні й за кордоном, випускні іспити); 10) робота і професія (уміння та навички, вимоги до професійних якостей та кваліфікацій, вибір професії, пошук роботи, планування майбутнього).

Використання англійської мови у різноманітних сферах спілкування забезпечує готовність учнів професійних ліцеїв здійснювати англомовне спілкування в багатьох тематичних і комунікативно-мовленневих ситуаціях. Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією, за визначенням В. Л. Скалкіна, розуміють динамічну систему взаємодіючих факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [12, с. 47]. Комунікативно-мовленнєві ситуації мають бути максимально наближеними до реальних.

Залежно від функціональності та спрямованості, методисти визначають різноманітні види комунікативно-мовленневих ситуацій. Виділяють такі види комунікативно-мовленневих ситуацій: 1) стимулюючі і проблемні ситуації, які сприяють розвитку мотивації навчання та інтересу учнів до вивчення наукового стилю мовлення; 2) дублюючі ситуації (формулюють уміння точно відтворювати мовленнєвий зразок); 3) замінюючі ситуації (уміння підставляти і відтворювати зразок із новим змістом); 4) поширено-замінюючі ситуації (уміння поширювати заданий зразок); 5) перетворюючі ситуації (уміння перебудовувати заданий зразок); 6) моделюючі ситуації (уміння обирати форму і спосіб передачі змісту); 7) комбіновані ситуації (уміння комбінувати засвоєваний матеріал з раніше засвоєним); 8) підготовчо-комунікативні ситуації (уміння варіювати засвоєний матеріал, будувати за допомогою опори власне висловлювання, під час навчання діалогічного мовлення – дублюючих ситуацій); 9) реагуючі (уміння реагувати на репліку співрозмовника, розвивати реагуючу репліку); 10) спонукаючі (уміння починати діалог, розгорнути стимулююче висловлювання); 11) передрозмовні ситуації, які формують уміння будувати висловлювання, брати участь у монологічному і діалогічному мовленні за допомогою опори; 12) розмовні ситуації, які формують уміння самостійно будувати власні висловлювання, брати участь у розмові або дискусії відповідно до завдань комунікативно-мовленнєвої ситуації [13].

Комунікативний компонент змісту навчання англійської мови ліцеїстів містить мовний, мовленнєвий і соціокультурний матеріал. За допомогою мовного і мовленнєвого навчального матеріалу відбувається навчання англомовному спілкуванню. У програмі зафіксований мовний матеріал, необхідний для граматично правильного англомовного висловлювання; це, наприклад, використання наголосу в подвійних словах; інтонація формального і неформального стилів; використання лексичних одиниць, граматичних структур. До мовленнєвого матеріалу належать мовні кліше та формули мовленнєвого етикету; привітання, прощання; висловлювання власної точки зору тощо. Соціокультурний матеріал включає систему країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, а також вмінь визначати й використовувати лінгвосоціокультурну інформацію для спілкування з представниками інших культур.

Складовими процесуального компонента є форми, методи і засоби навчання англійської мови учнів професійних ліцеїв. Успішність формування англомовної комунікативної компетентності ліцеїстів залежить від правильного вибору форм і методів навчання. Відповідно до програми, для учнів профільної школи рекомендовано використовувати парні і групові форми роботи, а також інтерактивні методи навчання [10, с. 6]. Такі форми і методи навчання сприяють формуванню в ліцеїстів готовності до англомовного спілкування не тільки в класній кімнаті з товаришами, але й в реальних умовах спілкування з представниками інших культур. Головним засобом навчання виступає підручник, який

необхідно доповнювати робочими зошитами, літературою для домашнього читання, автентичними аудіо- і відеоматеріалами тощо.

Орієнтованим результатом випускників професійних ліцеїв в оволодінні англійської мови є досягнення рівня B1 за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами [10, с. 4]. Ліцеїст повинен: розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування, так і опосередкованого; висловлюватися відповідно до певної ситуації (обсяг висловлювання – не менше 16 речень); спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих в країні, мова якої вивчається (висловлювання кожного – не менше 11 реплік); читати тексти з повним розумінням змісту і знаходити необхідну інформацію (обсяг – не менше 1800 друкованих знаків за годину); писати поздоровлення, запрошення тощо (обсяг – не менше 16 речень) [10, с. 28-29].

Отже, аналіз програми показав, що зміст навчання англійської мови відповідає головним дидактичним і методичним принципам навчання. Програмою встановлений необхідний мінімум для формування англомовної комунікативної компетентності учнів профільної школи, який відповідає інтересам і потребам учнів професійних ліцеїв. Слід зазначити, що програма з англійської мови не встановлює послідовність вивчення тем, а вказує на зміст, який є обов'язковим для навчання в профільній школі.

Специфіка навчання англійської мови у професійному ліцеї полягає в тому, що обсяг навчального матеріалу рівномірно розподіляється на три навчальні роки. На вивчення англійської мови відводиться дві або три години на тиждень.

У структурі навчання англійської мови особливе значення мають факультативні курси з англійської мови. Такі курси не є обов'язковими. Мета факультативних занять – поглибити вивчення предмету, удосконалити знання, вміння, навички, враховуючи інтереси, нахили, здібності, у тому числі і можливості кожного учня. На додаткових заняттях викладач надає допомогу ліцеїстам, що або зазнають труднощів у навчанні, або, навпаки, потребують поглиблення знань з предмету. Звичайно, створюються навчальні програми факультативів, розроблені ліцеєм. Такі програми повинні бути затверджені відповідними предметними комісіями Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України. Кількість годин на факультативах визначається навчальним закладом.

Професійно орієнтований компонент змісту навчання відбувається згідно з принципом професійної орієнтації. Тематичний блок «Робота і професія» відображає специфіку майбутньої фахової діяльності ліцеїстів.

Серйозною проблемою в системі професійних ліцеїв є те, що учні вступають до цих закладів з низьким рівнем знань. Навчання англійської мови обов'язково слід починати з найпростішого лексичного і граматичного матеріалу.

У сучасній методиці донині не існує єдиної думки щодо складу компонентів змісту навчання учнів. Проблему змісту та організації навчання англійської мови досліджують С. Ю. Ніколаєва [12], Н. М. Рекун [14], О. В. Хоменко [15] та ін.

За С. Ю. Ніколаєвою, зміст навчання учнів професійних ліцеїв складається з трьох компонентів: 1) державного; 2) регіонального; 3) шкільного [12, с. 10-11]. Державний компонент є інваріантною складовою навчального плану, яка є обов'язковим мінімумом. Історія, культура, національні традиції, звичаї свого народу є частиною регіонального компонента. Учні повинні знати, поважати і цінувати не тільки особливості культури країни, мова якої вивчається, а й незрівнянні відмінності власної історії, культурних пам'яток тощо. Частиною шкільного компонента є зміст навчання, який підбирається винятково для учнів професійних ліцеїв, враховуються їх інтереси, здібності, професійні схильності. Регіональний і шкільний компоненти відносяться до варіативної складової навчального плану.

Н. М. Рекун виокремлює комунікативний, лінгвістичний та психологічний компоненти змісту навчання англійської мови [14, с. 9-10]. На підставі аналізу компонентного складу

змісту навчання іноземної мови учнів старших класів у роботі запропоновано здійснювати послідовний відбір комунікативного, лінгвістичного та психологічного компонентів профільного змісту навчання англійської мови.

О. В. Хоменко виділяє такі чотири компоненти змісту навчання: 1) позамовний компонент, елементами якого можуть виступати сфери діяльності, теми, проблеми та ситуації спілкування; 2) мовний компонент, який традиційно складається з фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу; 3) мовленнєвий компонент, складовими якого є зразки мовлення на рівні фрази, понадфразової єдності, тексту; формули мовленнєвого етикету, вільні та стійкі словосполучення; 4) соціокультурний компонент, зміст якого складається із системи країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, навичок і вмінь вербальної та невербальної поведінки носіїв мови; психологічний компонент, який полягає у формуванні навичок та вмінь використання мови, що вивчається, з метою спілкування [15, с. 6].

Висновки з дослідження та перспективи. Питання ефективності формування англомовної комунікативної компетентності учнів досліджуються багатьма методистами. Аналіз останніх досліджень показує, що «компетенція» і «компетентність» є різними поняттями, які не можна ототожнювати. Компетенція визначається як засвоєння певних знань, вмінь, необхідних для розв'язання теоретичних і практичних завдань. Компетентність розуміється як володіння знаннями, вміннями, досвідом у відповідній професійній сфері діяльності. Відповідно, англомовна комунікативна компетентність – це володіння знаннями, вміннями англомовного спілкування, культурою, традиціями, особливостями поведінки, країни, мова якої вивчається, яке формується на основі певного комплексу компетенцій і досвіду учнів.

Поділяючи позицію більшості методистів, розглядаємо англомовну комунікативну компетентність як складне поняття, яке має багатокомпонентну структуру. Компоненти структури є повноцінно самостійними елементами, які перебувають у тісному взаємозв'язку між собою.

До компонентного складу змісту формування англомовної комунікативної компетентності ліцеїстів належать: позамовний, комунікативний і процесуальний компоненти. Можна виділити різну кількість інваріантних і варіативних частин навчання англійської мови. Найбільш ефективними для формування англомовних комунікативних вмінь учнів професійних ліцеїв визнаються: позамовний, комунікативний, соціокультурний і психологічний компоненти.

Особлива специфіка навчання в професійному ліцеї вимагає нагального вирішення проблеми змісту навчання англійської мови ліцеїстів з урахуванням відповідного профілю. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних із формуванням англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв. Актуальною залишається проблема створення програм, планів, навчальних посібників для професійно-технічних навчальних закладів; питання організації, форм, методів навчання; систематизація вправ для навчання англомовного спілкування ліцеїстів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или Сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
2. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов у аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
3. Тарнопольский О. Б. Формулировка цели обучения английскому языку на 1 курсе экономических и технических вузов в условиях интеграции преподавания языка и специальности / О. Б. Тарнопольский, З. М. Корнева // *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. – 2013. – № 1. – С. 65–73. – (Серія: Педагогіка і психологія).

4. Алфімов В. Модель творчої особистості ліцеїста / В. Алфімов // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 9–14.
5. Сологуб А. Креативний підхід до профільного навчання ліцеїстів / А. Сологуб // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 15–17.
6. Вінник Н. Д. Компетентнісний підхід у розвивально-професійній підготовці учнів ПТНЗ / Н. Д. Вінник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 5. – С. 74–78.
7. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Арванітопуло Елла Георгіївна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2006. – 295 с.
8. Биби́к С. П. Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання : близько 35 000 слів і словосполучень / С. П. Биби́к, Г. М. Сюта. – Х. : Фоліо, 2006. – 624 с. – (Бібліотека державної мови).
9. Мамчур Л. І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні / Л. І. Мамчур // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2006. – Ч. 2. – С. 203–209.
10. Іноземна мова : програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – К. : [Поліграфкнига], 2010. – 111 с.
11. Гембарук А. С. До проблеми змісту навчання іноземної мови як дидактичної категорії / А. С. Гембарук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2006. – Ч. 2. – С. 56–73.
12. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищих навч. закл. освіти / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – [Вид. 2-е, доп. і перероб.]. – К. : Левінт, 2002. – 328 с.
13. Дементьева Т. І. Навчально-мовна ситуація як засіб формування комунікативної компетенції студентів-іноземців у навчально-професійній сфері спілкування / Т. І. Дементьева // Педагогіка та психологія : зб.наук. пр. – Х. , 2003. – № 24. – С. 121–125.
14. Реку́н Н. М. Зміст і організація навчання англійської мови в старших класах економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Наталія Михайлівна Реку́н ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2008. – 24 с.
15. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови у 10 - 11-х класах середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Олександр Вікторович Хоменко ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2001. – 20 с.

REFERENCES

1. Borisko N. F. Formirovanie professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii na praktičeskix zanjatijax po inostrannomu jazyku ili Skol'ko metodiki nuzhno budushhemu učitelju? / N. F. Borisko // Inozemni movi. – 2010. – № 2. – P. 3–10.
2. Nikolaeva S. Ju. Cili navchannja inozemnih mov u aspekti kompetentnisonogo pidhodu / S. Ju. Nikolaeva // Inozemni movi. – 2010. – № 2. – P. 11–17.
3. Tarnopol'skij O. B. Formulirovka celi obuchenija anglijskomu jazyku na 1 kurse jekonomičeskix i tehničeskix vuzov v uslovijah integracii prepodavanija jazyka i special'nosti / O. B. Tarnopol'skij, Z. M. Korneva // Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu imeni Al'freda Nobelja. – 2013. – № 1. – P. 65–73. – (Serija: Pedagogika i psihologija).
4. Alfimov V. Model' tvorčoyi osobistosti liceyista / V. Alfimov // Ridna shkola. – 2005. – № 5. – P. 9–14.

5. Sologub A. Kreativnij pidhid do profil'nogo navchannja liceyistiv / A. Sologub // *Ridna shkola*. – 2007. – № 5. – P. 15–17.
6. Vinnik N. D. Kompetentnisnij pidhid u rozvival'no-profesijnij pidgotovci uchniv PTNZ / N. D. Vinnik // *Pedagogika i psihologija profesijnoyi osviti*. – 2007. – № 5. – P. 74–78.
7. Arvanitopulo E. G. Proektna metodika navchannja anglijs'koyi movi na starshomu stupeni liceju : dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 / Arvanitopulo Ella Georgiyivna ; Kiyiv. nac. lingv. un-t. – K., 2006. – 295 p.
8. Bibik S. P. Slovnik inshomovnih sliv : tlumachennja, slovotvorennja ta slovovzhivannja : bliz'ko 35 000 sliv i slovopoluchen' / S. P. Bibik, G. M. Sjuta. – H. : Folio, 2006. – 624 p. – (Biblioteka derzhavnoyi movi).
9. Mamchur L. I. Komunikativna kompetentnist' osobistosti: yiyi rol' i znachennja v uspishnomu spilkuванні / L. I. Mamchur // *Zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu*. – 2006. – Ch. 2. – P. 203–209.
10. Inozemna mova : programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv 10-11 klasi. Riven' standartu. Akademichnij riven'. Profil'nij riven'. – K. : [Poligrafkniga], 2010. – 111 p.
11. Gembaruk A. S. Do problemi zmistu navchannja inozemnoyi movi jak didaktichnoyi kategoriyi / A. S. Gembaruk // *Zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu*. – 2006. – Ch. 2. – P. 56–73.
12. Metodika vikladannja inozemnih mov u serednih navchal'nih zakladah : pidruch. dlja stud. vishnih navch. zakl. osviti / [kol. avtoriv pid kerivn. S. Ju. Nikolaevoyi]. – [Vid. 2-e, dop. i pererob.]. – K. : Levint, 2002. – 328 p.
13. Dement'eva T. I. Navchal'no-movna situacija jak zasib formuvannja komunikativnoyi kompetenciyi studentiv-inozemciv u navchal'no-profesijnij sferi spilkuвання / T. I. Dement'eva // *Pedagogika ta psihologija : zb.nauk. pr.* – H. , 2003. – № 24. – P. 121–125.
14. Rekun N. M. Zmist i organizacija navchannja anglijs'koyi movi v starshih klasah ekonomichnogo profilju : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 / Natalija Mihajlivna Rekun ; Kiyiv. nac. lingv. un-t. – K., 2008. – 24 p.
15. Homenko O. V. Zmist navchannja anglijs'koyi movi u 10 - 11-h klasah seredn'oyi zagal'noosvitn'oyi shkoli : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 / Oleksandr Viktorovich Homenko ; Kiyiv. derzh. lingv. un-t. – K., 2001. – 20 p.

УДК 378.091:792.071.2.028-057.875

ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ КРЕАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

Стадніченко Н.В., ст. викл.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

esp64@mail.ru

У статті здійснюється аналіз проблем, які виникають упродовж формування професійного спілкування майбутніх акторів та їх особистісного становлення. Пропонуються способи створення креативного освітнього простору, вдосконалення освітнього процесу в творчих навчальних закладах та його гуманізації. Пропонується створення креативного освітнього простору як необхідної умови формування професійного спілкування майбутнього актора, яке відбувається у процесі педагогічної діяльності.

Ключові слова: творча особистість, креативність, освітній простір, професійне спілкування, комунікативні нахили.

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ АКТЕРОВ

Стадниченко Н.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

esp64@mail.ru

В статье производится анализ проблем, возникающих в процессе формирования профессионального общения будущих актеров и их личностного становления, предлагаются способы создания креативного образовательного пространства, усовершенствования образовательного процесса в творческих учебных заведениях и его гуманизации. Предлагается создание креативного образовательного пространства как необходимого условия формирования профессионального общения будущего актера, которое происходит в процессе педагогической деятельности.

Ключевые слова: творческая личность, креативность, образовательное пространство, профессиональное общение, коммуникативные наклонности.

PROBLEMS OF ESTABLISHING CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF SHAPING THE PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS OF ACTORS TO BE

Stadnichenko N.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

esp64@mail.ru

The article analyses problems which emerge during the process of shaping the professional communication skills of actors to be and their personal formation. It also proposes ways to organize creative educational environment and humanize the educational process in creative educational institutions.

Creating a creative educational environment as a prerequisite for the formation of professional communication of the future actor, occurs during the educational activities in which the teacher, revealing the content and objectives of the discipline, and directing creative pedagogical process in the right direction, accomplishes this through skillful ownership of the means of professional communication. Theater teacher must work individually with each student in order to find mutual contacts and create an atmosphere of trust and understanding, helps the formation of personal and professional qualities. Individual work with the student should be based on the perception of the student as an equal person's own position, with a special thought and individual way to solve artistic problems. Such a process of pedagogical communication is the basis of co-creation, helps to reveal the nature of student and professional growth. Only under conditions of mutual trust, positive perception and approval may identify creative qualities and characteristics of the student, fostering a commitment to professional development. Formed due to the presence of creative educational space next actor at any stage of training not only develops their creativity, but also forms an inner need for constant self-development and self-improvement.

Teacher professional disciplines of contemporary art institution is necessary to meet the challenges of the future formation of professional communication actor in its educational and creative aspects. Teacher-pedagogue should ensure the success of this process and its effectiveness, at the same time organizing, controlling, evaluating, providing the necessary degree of freedom, that is, creating a creative educational space, whereby the possible development of creative personality traits and the formation of professional communication of the future actor.

Key words: creative personality, creativity, educational space, professional communication, and communication tendencies.

Сучасний рівень розвитку мистецтва театру вимагає від фахівців у галузі театральної педагогіки активізації пошуку способів формування професійного спілкування майбутнього актора шляхом детального аналізу всіх компонентів навчального процесу та їх відбору.

К.С. Станіславський - актор, режисер, педагог, теоретик і реформатор театру, - створюючи систему професійного виховання актора, мав на меті озброїти фахівців у галузі театральної педагогіки знаннями, необхідними для розкриття творчих можливостей особистості, пробудження її індивідуальності. Спадкоємці і послідовники К.С.Станіславського, відомі діячі театру М.Й.Кнебель, Г.В.Крісті, З.Я.Корогодський та інші, опираючись на досягнення К.С.Станіславського, продовжили пошуки шляхів професійної підготовки актора,

враховуючи зміни суспільних тенденцій і власне бачення навчального процесу. Незважаючи на деякі відмінності в поглядах на навчальний процес, їх об'єднує розуміння необхідності організації упродовж навчання особливої творчої атмосфери, тобто створення креативного освітнього простору, що б сприяло процесу формування зовнішньої та внутрішньої техніки виконавської майстерності актора, свободі творчого самовираження. Без дотримання вищезначеної організаційно-педагогічної умови, процес професійної підготовки майбутнього актора не буде повноцінним і не дасть бажаних результатів у плані розкриття його творчих можливостей та професійного становлення. Отже, однією з необхідних умов фахової підготовки актора є організація креативного освітнього простору.

Вперше поняття «креативність», як зазначає Є.П.Ільїн, було використане Д.Сімпсоном у 1922 р. як визначення здатності людини до нестереотипного способу мислення.

У філософському трактуванні креативність - це здатність особистості до творчих актів, у результаті чого з'являються об'єкти матеріальної і духовної культури, а також здатність побачити проблему по-новому і запропонувати нові шляхи її вирішення. Саме творчі, тобто креативні, особистості мають розвинуту уяву та схильність до емпатії і відзначаються прагненням до самоствердження, незалежності і разом з тим толерантністю.

Вивченню креативності приділяли багато уваги вітчизняні та зарубіжні науковці. Такі, як Т.А.Баришева, Дж.Гілфорд, В.Н.Дружинін, Ю.А.Жигалов, Є.П.Ільїн, Н.Ю.Хряцова, Ф.Баррон, П.Торренс, Д.Харрінгтон та ін. На їх думку, креативність можна охарактеризувати як схильність до творчості (від лат. creatio – творення). Але, за твердженням Є.П.Ільїна, незважаючи на багатий дослідницький матеріал, накопичений у процесі вивчення креативності, загальноприйнятого її визначення та діагностичних методик дослідження поки що не існує. У зарубіжній психології виділяються кілька аспектів креативності: креативний процес (як здібність), креативний продукт, креативна особистість, креативне середовище. У перекладі з латини креативність означає творення. Тобто, креативність, перш за все, характеризує творчо обдаровану особистість, її прагнення до активного творчого самовираження, здатність до створення інтелектуальних та матеріальних цінностей.

Якщо розглядати студента - майбутнього актора як креативну особистість, навчання (розвиток природних здібностей) як креативний процес, творчі результати навчання (професійні знання, уміння, етюди, вистави та ін.) як креативний продукт, то креативне середовище є тим, що об'єднує всі аспекти креативності, робить можливою їх реалізацію.

Метою статті є розкриття змісту основних компонентів креативного освітнього середовища, а також аналіз проблем, які перешкоджають створенню креативного освітнього середовища, що, у свою чергу, гальмує процес формування професійного спілкування майбутнього актора.

Для педагогічної діяльності взагалі і для театральної педагогіки зокрема особливо важливим є гуманістичне спрямування, що виключає авторитарний стиль педагогічного спілкування. На цьому наголошували Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Г.С.Сковорода, А.С.Макаренко, К.С.Станіславський, М.Й.Кнебель, В.О.Сухомлинський, В.А.Кан-Калік, О.М.Леонтьєв, П.М.Єршов, Є.О.Климов та ін.

Згідно з класифікацією Є.О.Климова, професія педагога, у тому числі й театрального, належить до типу «Людина-людина», для якого характерні такі показники:

- розвинуті розумові здібності;
- організаторські здібності;
- здатність швидко і точно оцінити стан іншої людини;
- вольові якості;
- володіння вербальними і невербальними засобами спілкування;

- вміння тримати увагу одночасно на кількох об'єктах;
- здатність передбачати поведінку іншої людини;
- високі морально-етичні якості.

Тобто, основою професійної діяльності педагога, у тому числі і театрального, є організація спільних дій у навчально-творчому процесі, налагодження контактів зі студентами, формування взаємостосунків у колективі, що можливе лише за умови активного педагогічного спілкування. Реалізація цієї діяльності дає можливість студентам і педагогу упродовж навчання бути відкритими для прояву ініціативи, вільного обміну творчими ідеями, думками, критичними зауваженнями тощо. На жаль, викладачами творчих вузів часто використовується авторитарний стиль педагогічного спілкування, що не лише не сприяє формуванню професійного спілкування майбутнього актора, а робить цей процес неможливим.

На думку психологів Є.П.Ільїна, М. В.Гончаренка, О.І.Клепікова, І.Т.Кучерявого, взаємодія суб'єктів і об'єктів, що спрямована на досягнення нових несподіваних результатів, є процесом творчим, який можливий у будь-якій сфері людської діяльності: науковій, технічній, художній, музичній, літературній, педагогічній.

Н.Роджерс вважає творчим процесом саме відносини між людьми і говорить про творчість не як про продукт певного виду діяльності, а як про процес, у результаті якого цей продукт створюється.

Б. Ломов, А.Бодальов, С. Рубінштейн, В. Кан-Калік, К.Станіславський стверджують, що у процесі спілкування відбувається обмін інформацією, інтелектуальними надбаннями та емоціями з використанням засобів та пристосувань, притаманних тому чи іншому виду творчої професійної діяльності.

Тобто, можна сказати, що створення креативного освітнього простору як необхідної умови формування професійного спілкування майбутнього актора, відбувається у процесі педагогічної діяльності, у рамках якої викладач, розкриваючи зміст і завдання навчальної дисципліни та спрямовуючи творчо-педагогічний процес у необхідне русло, здійснює це завдяки майстерному володінню засобами професійного спілкування. Театральний педагог має проводити індивідуальну роботу з кожним студентом з метою пошуку взаємних контактів і створення атмосфери розуміння і довіри, що допомагає формуванню особистісних та професійних якостей. Індивідуальна робота зі студентом повинна базуватися на сприйнятті студента як рівноцінної творчої особистості із власною позицією, з особливим мисленням та індивідуальним способом вирішення художніх завдань. Такий спосіб педагогічного спілкування є основою співтворчості, сприяє розкриттю природи студента і професійного зростання. Лише в умовах взаємодовіри, позитивного сприйняття і схвалення можливе виявлення творчих якостей і характеристик студента, стимулювання його прагнення до професійного становлення. Завдяки наявності сформованого креативного освітнього простору майбутній актор на будь-якому етапі професійної підготовки не лише розвиває власні творчі можливості, але й формує внутрішню потребу до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Але інколи формальне ставлення педагога до виконання професійних обов'язків викликає у студентів втрату цікавості до навчального процесу, схильність до пасивної, вичікувальної поведінки на заняттях, небажання брати участь у позанавчальному житті курсу.

Викладачу професійних дисциплін сучасного мистецького навчального закладу необхідно вирішувати складні завдання формування професійного спілкування майбутнього актора у його педагогічному і творчому аспектах. Викладач-педагог має забезпечити успішність цього процесу та його результативність, одночасно організовуючи, контролюючи, оцінюючи, забезпечуючи необхідний рівень свободи, тобто, створюючи креативний освітній простір, за

наявності якого можливий розвиток творчих якостей особистості і формування професійного спілкування майбутнього актора.

Якщо педагог не досить грамотно організовує навчальний процес, не забезпечує необхідну творчу свободу навчального процесу, формально підходить до оцінювання навчально-творчої діяльності студентів, то він не може розраховувати на позитивні результати.

Педагогу необхідно якомога раніше розпізнати природу студента, спрогнозувати його творчі перспективи, безпомилково визначити напрям його професійного розвитку. Важливою стороною діяльності театрального педагога є створення сприятливого психологічного клімату в групі, атмосфери взаємодовіри, спільного пошуку вирішення творчих завдань, що дозволить студентам активно взаємодіяти в процесі оволодіння основами професійного спілкування, бути здатними вирішувати спільні творчі завдання, виконуючи тренінгові вправи на початку навчального процесу та створюючи повноцінні людські характери в дипломних виставах після його завершення.

У той же час викладачу професійних дисциплін необхідно відмовитися від:

- авторитарного стилю педагогічного спілкування;
- формального ставлення до виконання професійних обов'язків;
- недиференційованого підходу до оцінювання навчально-творчої діяльності студентів та ін.

Отже, необхідною умовою успішного формування професійного спілкування актора як основної фахової характеристики, є створення креативного освітнього простору, який визначається такими якостями:

- наявністю доброзичливості та взаєморозуміння між учасниками навчального процесу;
- колективною підтримкою прагнення до творчої самореалізації кожного студента;
- позитивним сприйняттям педагогом будь-якої творчої позиції студентів;
- активною співпрацею та партнерськими стосунками між педагогом та студентами;
- високою культурою спілкування між учасниками навчального процесу, толерантністю їх взаємостосунків;
- здатністю мотивувати і стимулювати прагнення до творчості та акумулювати творчий досвід.

Це дасть можливість студентам - майбутнім акторам, взаємодіяти в процесі оволодіння основами професійного спілкування, бути здатними вирішувати спільні творчі завдання, виконуючи тренінгові вправи на початку навчального процесу та створюючи повноцінні людські характери у дипломних виставах після його завершення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164-168.
2. Клепиков О.І. Основи творчості особи: навч. посібник / О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий. – К. : Вища шк., 1996. – С. 22.
3. Гончаренко М.В. Культура і творча активність особи / М. В. Гончаренко. – К. : Тов. «Знання» – УРСР, – 1983. – 48 с. – (Серія 6 рим. «Література і мистецтво»; № 1)
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.: - (серия «Мастера психологии»).
5. Кнебель М.О. Поэзия педагогики / М.О. Кнебель; [Ред. Н.А. Крымова : Предисл. Г. Товстоногова : Ил. Ю. Пименова. – 2 - е изд.]. – М. : ВТО, 1984. – 526 с., илл.

6. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский – М. , 1980. – 575 с.
7. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
8. Корогодский З. Я. Первый год. Начало / Зиновий Корогодский. – М. : ВТО, 1974. – 112 с.
9. Корогодский З. Я. Первый год. Продолжение / Зиновий Когородский. – М. , 1974. – 110 с.
10. Ломов Б.Ф. Психологические исследования общения / Б.Ф. Ломов. - М. , 1984.

REFERENCES

1. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilenie sebja / N. Rodzhers // Voprosy psihologii. – 1990. – №1. – P.164-168.
2. Klepikov O.I. Osnovi tvorchosti osobi: navch. posibnik / O.I. Klepikov, I.T. Kucherjavij. – K. : Vishha shk., 1996. – P. 22.
3. Goncharenko M.V. Kul'tura i tvorcha aktivnist' osobi / M. V. Goncharenko. – K. : Tov. «Znannja» – USSR, – 1983. – 48 p. – (Serija 6 rim. «Literatura i mistectvo»; № 1)
4. П'ин Е. Р. Психологія творчості, креативності, одареності / Е. Р. П'ин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 p.: - (serija «Mastera psihologii»).
5. Knebel' M.O. Pojezija pedagogiki [Red. N.A. Krymova : Predisl. G. Tovstonogova : Il. Ju. Pimenova. – 2 - e izd.]. – М. : VTO, 1984. – 526 p., ill.
6. Stanislavskij K.S. Rabota aktjora nad soboj / K.S. Stanislavskij – М. , 1980. – 575 p.
7. Kan-Kalik V. A. Pedagogicheskoe tvorchestvo / Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. – М. : Pedagogika, 1990. – 140 p.
8. Korogodskij Z. Ja. Pervyj god. Nachalo / Zinovij Korogodskij. – М. : VTO, 1974. – 112 p.
9. Korogodskij Z. Ja. Pervyj god. Prodolzhenie / Zinovij Kogorodskij. – М. , 1974. – 110 p.
10. Lomov B.F. Psihologicheskie issledovanija obshhenija / B.F. Lomov. - М. , 1984.

УДК 373.211.24

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сухорукова С.В., здобувач, викладач

*КЗ «Харківської гуманітарно-педагогічної академії» ХОР, пр. Руставелі, 7, м. Харків,
Україна*

svetik-sunset@yandex.ru

У статті розглянуто питання формування індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку. На теоретичному рівні визначені особливості формування у студентів індивідуального іміджу з урахуванням особистісних та професійних якостей педагога.

Встановлено, що основними професійними якостями вихователя повинні бути педагогічна ерудиція, імпрровізація, інтуїція, мислення, такт, емпатія, творчість та вміння організувати педагогічне спілкування. Розкрито класифікацію типів іміджу та визначені найбільш ефективні її типи.

Ключові слова: імідж, імідж вихователя, індивідуальний імідж вихователя дітей дошкільного віку.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сухорукова С. В.

*КУ «Харьковской гуманитарно-педагогической академии» ХОС, пр. Руставели, 7,
г. Харьков, Украина*

svetik-sunset@yandex.ru

В статье рассмотрены вопросы формирования индивидуального имиджа воспитателя детей дошкольного возраста.

Теоретически определены особенности формирования у студентов индивидуального имиджа с учетом личностных и профессиональных качеств педагога.

Установлено, что основными профессиональными качествами воспитателя должны быть педагогическая эрудиция, импровизация, интуиция, мышление, такт, эмпатия, творчество и умение организовывать педагогическое общение. Раскрыта классификацию типов имиджа и определены наиболее эффективные ее типы.

Ключевые слова: имидж, имидж воспитателя, индивидуальный имидж воспитателя детей дошкольного возраста.

THE FORMATION OF A PRESCHOOL TEACHER'S INDIVIDUAL IMAGE

Sukhorukova S.V.

ME "Kharkov humanitarian-pedagogical Academy" KhRC, pr. Rustaveli, 7, Kharkov, Ukraine

svetik-sunset@yandex.ru

The article considers the issues of formation of a preschool teacher's individual image. It gives the grounds for the relevance of the problem and analysis of the latest publications both of foreign and domestic authors.

The basic concepts of "image", "image of an educator", "preschool teacher's individual image" are defined. The main components of the image including natural and acquired qualities, life and professional experience are distinguished.

On a theoretical level the paper presents specific features of formation of students' individual image taking into account personal and professional qualities of a teacher. It has been found out that the educator should have such personal qualities as constant self-improvement, attractive appearance, constant orientation to educational activity and acquiring the skill of "emotional infection" and psychological magnetism, and the ability to create.

It is established that professional qualities of a teacher should be teaching erudition, improvisation, intuition, thinking, tact, empathy, creativity and ability to organize pedagogical communication. It is stated that one of the main professional qualities is the culture of speech, which should be accurate, expressive, meaningful, logical, consistent, relevant and appropriate.

The paper gives a classification of image types including a "business lady", "mousy person", "drudge", "spinster", "intellectual". Defined the most effective types of image, such as a combination of two types - "business-lady" and "intellectual". It analyses peculiarities of a teacher's activity and determines the fact that children of preschool age respect creative, fair, emotional, careful educators, who have visual appeal.

The prospects for further research on the formation and correction of the individual professional image are outlined.

Key words: image, the image of a teacher, preschool teacher's individual image.

Постановка проблеми. Відповідно до законів України «Про вищу освіту» та «Про дошкільну освіту», основний напрям удосконалення змісту педагогічної освіти пов'язаний зі зміщенням акцентів у професійній підготовці майбутніх педагогів, зокрема вихователів для дошкільних навчальних закладів.

Сучасна система освіти має бути направлена на формування компетентного педагога, професійно гнучкого, здатного до творчої праці, педагогічної рефлексії, готового забезпечити всебічний і гармонійний розвиток дітей дошкільного віку.

Як зазначають науковці, на рівень підготовки кваліфікованого педагога дошкільної ланки освіти впливає не лише обсяг отриманих знань у процесі професійної підготовки, а й виховання його особистісних і професійних якостей, тобто формування індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку.

Отже, актуалізується проблема підготовки таких фахівців, які разом з виконанням своїх програмових освітньо-педагогічних завдань були б спроможні реалізувати особистісний підхід на основі використання потенціалу своєї індивідуальності, шляхом упровадження арсеналу власних педагогічних ідей, підходів, стратегій, педагогічних установок на освітньо-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення проблеми знайшло відображення у численних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях питань ділового іміджу (Б. Кімбол, П. Берд, Дж. Моллой, В. Шепель, Г. Почепцов, Н. Ушаков), культури мовного іміджу (О. Любашенко, Н. Бабич, Б. Головін, П. Таранов, Д. Карнегі, Л. Струганець), зовнішнього вигляду особистості (Л. Данильчук, Ю. Палеха). Дослідженням сутності професійного іміджу фахівця педагогічної освіти та особливості його ефективної самопрезентації займалися такі науковці, як В. Бебік, Д. Френсіс, М. Вудкок, Ф. Кузін, Е. Уткін.

Особливостям професійної підготовки вихователів для закладів дошкільної освіти присвячені праці таких педагогів-учених як М. Апраксина, Л. Загородня, К. Крутій, Н. Платохіна, Н. Погрібняк та ін.

А. Макаренко визначав, що педагог повинен володіти магічною силою впливу на своїх вихованців, яких полонили його погляд, голос, постать, манера спілкування [6].

Проблема формування індивідуальності педагога-вихователя є предметом дослідження педагога-науковця Катерини Крутій. Дослідниця розглядає як особливості іміджу ДНЗ, так і вихователя дошкільної установи. Вона стверджує, що імідж педагога дошкільного навчального закладу може бути представлений як соціально-психологічний образ, формування якого зумовлено наявністю яскраво виражених спонтанно або усвідомлено презентованих якостей педагога, що легко сприймається оточуючими при першому контакті і відповідає очікуванням аудиторії, та є прологом до формування його авторитету [3].

Висвітлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз літератури з проблеми дослідження засвідчив, що поняття індивідуальний імідж широко використовується сьогодні як у науці, так і в повсякденному житті.

На наш погляд, усе ж недостатньо вивченим залишається питання формування педагогічного іміджу педагога у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ, а саме, індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати формування індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку як однієї з важливих професійних характеристик сучасного педагога.

Виклад основних результатів дослідження. З'ясування сутності індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку потребує чіткого визначення пов'язаних з ним понять: «імідж», «імідж вихователя», «індивідуальний імідж вихователя дітей дошкільного віку».

Під поняттям «імідж» слід розуміти:

- життєві прояви людини, завдяки яким на перший план висуваються найбільш вагомим особистісно-ділові характеристики;
- образ людини, зазвичай авторитетної, що має високий соціальний статус (позитивну оцінку з боку інших людей);
- оцінку морально-особистісних, інтелектуальних, професійних і етичних якостей сторонніми людьми;
- самопрезентацію, конструювання людиною свого образу для інших [10].

Вивчаючи поняття «імідж», В. Шепель виділив основні його складники:

- природні якості (комунікабельність, емпатійність, рефлексійність, красномовність);

- якості, сформовані внаслідок виховання та навчання (морально–етичні уявлення, психологічне здоров'я, комунікаційні навички);
- життєвий і професійний досвід [9].

Узагальнення результатів дослідження сутності поняття «імідж» дозволяє стверджувати, що це – інтегративний образ людини, який дозволяє виявити її найкращі особистісні і ділові якості, принести в життя комфорт та створити позитивний настрій.

Який же імідж має бути притаманним сучасному педагогу, зокрема, вихователю дошкільної ланки освіти?

У зв'язку з цим, О. Кононко зазначила, що сучасний вихователь – це передусім педагог–новатор, який відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямований на майбутнє, творчо ставиться до своєї професійної діяльності. Саме такий вихователь «...дивиться на освіту як на процес розширення можливостей; умов для саморозвитку дитини; пошук педагогічних технологій побудови розвивального способу життя дошкільника; формування у нього основ особистісної культури» [8].

У книзі «Про психологічну культуру вчителя» В. Войтканаголошує, що особистісні якості педагога, зокрема вихователя, – це благодатний ґрунт, на якому виростає його психологічна культура – «система антропологічних, психологічних, педагогічних знань, умінь і навичок» [1].

Отже, наукова теорія і педагогічний досвід переконують, що вихователю мають бути властиві такі особистісні якості, як:

- здатність усе життя вчитися, самовдосконалюватися;
- постійна орієнтація на виховну діяльність;
- мати привабливий зовнішній вигляд;
- оволодіння майстерністю «емоційного зараження» та психологічного магнетизму;
- порядність, скромність, гордість, чесність, принциповість, дбайливість, гідність, благородство тощо;
- здатність до творчості.

Крім того, імідж майбутнього вихователя ми можемо розглядати і як готовність і здатність педагога до саморозвитку та самопрезентації, тобто вміння гармонійно поєднувати в собі особистісні якості з професійними.

Аналіз низки педагогічних досліджень [1; 2; 3; 7; 9; 10] дозволяє виділити такі професійні якості вихователя:

- педагогічна ерудиція – загальний запас сучасних знань і способів, які педагог використовує у своїй роботі;
- педагогічне мислення – це оперативність мислення, логічність, оригінальність та креативність, здатність порівнювати та класифікувати ситуації причинно-наслідкових зв'язків;
- педагогічна інтуїція – це швидке ухвалення рішення з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуації без розгорнутого усвідомленого аналізу;
- педагогічна імпровізація – вміння вихователя знаходити несподіване педагогічне рішення;
- педагогічний такт – почуття розумної міри до здійснення педагогічного впливу на особистість дитини як головної цінності;

- педагогічна емпатія – розуміння особистості дитини, що спирається на емоційне співпереживання й відгук на його почуття.
- педагогічна творчість – постійний пошук нового, актуального та вмiла його реалізація в педагогічній діяльності.
- уміння організовувати педагогічне спілкування – це вміння педагога створити його комфортним з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. В. А. Кан–Калик вважає, що «педагогічне спілкування» – це система органічної соціально–психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин з допомогою комунікативних засобів [2].

До професійних якостей ми можемо віднести культуру мови і мовлення педагога, про що зазначав І. Зязюн, який під терміном «культура мови» розуміє «не тільки її відповідність сучасним літературним нормам, а й інші якості, що свідчать про її комунікативну досконалість. Це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність» [5].

Широкого застосування в науковому дискурсі набуло визначення М. Пантюком переліку якостей та правил мовлення, якими має оволодіти майбутній педагог, а саме:

- змістовність – відмінна підготовка основної думки висловлювання та вмiла його подача;
- правильність і чистота – дотримання норм літературної мови;
- точність – добирати слова і будувати речення так, щоб якнайточніше передавати зміст висловлювання; прагнути, щоб зміст був переданий точно і зрозуміло;
- логічність і послідовність – говорити послідовно; забезпечувати смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті;
- доречність і доцільність – вміння висловлюватися відповідно до теми та співрозмовника;
- виразність і образність – бути оригінальним у висловлюванні і впливати на інших [7].

Отже, ми визначаємо поняття «імідж вихователя» як якісну характеристику особистості, котра сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних і професійних якостей, життєвих позицій.

Формування індивідуального іміджу педагога дослідники [3; 9; 10] пов'язують з якістю й інтенсивністю прояву особистісних психологічних особливостей.

Ми погоджуємося з висновками А. Кононко щодо дослідження індивідуального іміджу педагога про те, що педагоги мають умовне самосприйняття, яке додає труднощів у взаємодії з реальністю і придбанням власного вибору. Однак, педагоги характеризуються високим рівнем мотивації досягнення, від якої залежить тип іміджу. У педагогів, які мають включений тип іміджу, виявляється підвищений інтерес до цінностей суб'єктивних, морально–естетичних, пізнавальних і творчих. А у педагогів, яким не властивий включений імідж, відсутній прямий зв'язок ієрархії цінностей з таким типом поведінки.

Є. Власовою та І. Нефьодовою у книзі «Я і мій імідж» була запропонована така класифікація типів іміджу [4]:

- «бізнес-леді» – людина енергійна, цілеспрямована, схильна до ризику, товариська, вмiє наполягти на своєму. Соціальна роль – «ділова жінка». Вона рішуча, здатна відстояти свою точку зору. Їй властива зібраність, точність, високий інтелект, критичність, незалежність майже у всьому;
- «сіра мишка» – така особистість нетовариська, скромна, нерішуча у діях і спілкуванні. Соціальна роль – «покірний працівник». У суспільному житті не виявляє ініціативи, непомітна;

– «робоча конячка» – така людина постійно піклується про все і усіх, не надаючи уваги своїй особистості. Соціальна роль – «працююча людина». Часто в таких людей занижена самооцінка, яскраво виражена наївність. Оточуючі це прекрасно знають і використовують у власних корисних цілях;

– «стара діва» – такій людині характерна критичність, строгість, емоційна сухість, самоконтроль, акуратність та твердість у рішеннях. Їй характерна вразливість та образливість, має досить вузьке коло знайомих;

– «інтелектуали» – ця особистість логічна, розумна, спостережлива, але не емоційна та не товариська. Самореалізується лише в галузі науки. Соціальна роль – «працівник інтелектуальної праці». Надає перевагу самотності.

Нами проаналізовано особливості діяльності педагогів у дошкільних навчальних закладах та визначено, що діти дошкільного віку поважають, насамперед, добрих, лагідних, уважних вихователів, що здатні творчо організувати предметно-розвивальне середовище і мають зовнішню привабливість. Дітям дошкільного віку імпонує все гарне, яке вони хочуть наслідувати.

Отже, індивідуальний імідж вихователя дітей дошкільного віку можна характеризувати як сукупність особистісних та професійних якостей особистості, який зароджується індивідуально з урахуванням педагогічних умов.

Формування індивідуального іміджу вихователя дітей дошкільного віку залежить від:

- набуття теоретичних та практичних знань, умінь та навичок з дошкільної педагогіки, психології, методик;
- наявність особистісних та професійних якостей;
- вміння організувати педагогічне спілкування;
- прояв любові до дітей і до своєї професії, гуманності, тактовності, відповідальності та порядності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової теорії стосовно окремих аспектів проблеми дозволив виявити низку питань щодо формування індивідуального іміджу вихователів дітей дошкільного віку, насамперед, відсутність самостановлення іміджевої поведінки.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробкою системи педагогічної роботи з формування готовності майбутніх педагогів ланки дошкільної освіти до формування і корекції власного індивідуального професійного іміджу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя / В. І. Войтко. – К. : Знання. – 1974. – С. 6.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении // В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – С. 12.
3. Крутій К. Формування позитивного іміджу навчального закладу / К. Крутій // Практика управління дошкільним закладом. – 2011. – № 1. – С. 21-26.
4. Нефедова И. Я и мой имидж/ И. Нефедова, Е. Власова. – М.: Яуза, ЭКСМО, 1997. – 204 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко та ін. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К. : Вища школа, 2004. — 422 с.

7. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика: пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю / Марія Іванівна Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 239 с.
8. Чебикін О. Я. Психологічна характеристика індивідуального іміджу сучасного педагога / О. Я. Чебикін // Наука і освіта. Науково–практичний журнал Південного наукового центру АПН України : Педагогіка і психологія. – 2005. – №5–6. – С. 76–77.
9. Шепель В. М. Имиджелогия: Как нравиться людям / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 635 с.
10. Шепель В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В. М. Шепель.–2–е изд. переоб. и доп. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 382 с.

REFERENCES

1. Vojtko V. I. Pro psihologichnu kul'turu vchitelja / V. I. Vojtko. – K. : Znannja. – 1974. – P. 6.
2. Kan–Kalik V. A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii // V. A. Kan–Kalik. – M. : Prosveshhenie, 1987. – P. 12.
3. Krutij K. Formuvannja pozitivnogo imidzhu navchal'nogo zakladu / K. Krutij // Praktika upravlinnja doskil'nim zakladom. – 2011. – № 1. – P. 21-26.
4. Nefedova I. Ja i moj imidzh/ I. Nefedova, E. Vlasova. – M.: Jauza, JeKSMO, 1997. – 204 p.
5. Pedagogichna majsternist': pidruchnik / za red. I. A. Zjazjuna. – K. : Vishha shk., 1997. – 349 p.
6. Pedagogichna majsternist': pidruchnik / I. A. Zjazjun, L. V. Kramushhenko ta in. — 2-ge vid., dopov. i pererobl. — K. : Vishha shkola, 2004. — 422 p.
7. Pentiljuk M. I. Kul'tura movi i stilistika: probnij pidruch. dlja gimnazij gumanit. profilju / Marija Ivanivna Pentiljuk. – K. : Vezha, 1994. – 239 p.
8. Chebikin O. Ja. Psihologichna harakteristika individual'nogo imidzhu suchasnogo pedagoga / O. Ja. Chebikin // Nauka i osvita. Naukovo–praktichnij zhurnal Pivdenного naukovogo centru APN Ukrayini : Pedagogika i psihologija. – 2005. – №5–6. – P. 76–77.
9. Shepel' V. M. Imidzhelogija: Kak nraivit'sja ljudjam / V. M. Shepel'. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2002. – 635 p.
10. Shepel' V. M. Imidzhelogija: Sekrety lichnogo obajanija / V. M. Shepel'.–2–e izd. pereob. i dop. – M. : Kul'tura i sport, JuNITI, 1997. – 382 p.

УДК.....

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

До друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами, обсягом не більше 10 сторінок, що відповідають тематиці серії видання й містять нові наукові результати, не опубліковані раніше. За структурою стаття має відповідати вимогам, затвердженим Постановою президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» і містити такі елементи:

- **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор.
- **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, котрим присвячується стаття.
- **Формулювання цілей** статті (постановка завдання).
- **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- **Висновки з дослідження та перспективи** подальших розвідок у цьому напрямі.

1. МАКЕТ СТОРІНКИ

Для оригінал-макета використовується формат А4 з такими полями:

Верхнє та нижнє поля – 2 см, ліве поле – 2 см, праве поле – 2 см.

Шрифт набору – Times New Roman.

У разі необхідності для шрифтових виділень у таблицях і рисунках дозволяється застосовувати шрифт Courier New (наприклад, для ілюстрації текстів програм для ЕОМ). Для стилістичного виділення фрагментів тексту слід вживати начертання *курсив*, **напівжирний**, *напівжирний курсив* зі збереженням гарнітури, розміру шрифту й інтервалу абзацу.

Гарнітури, розміри шрифтів та начертання:

а) для заголовку статті: Times New Roman, – 14 пт, напівжирний, усі великі.

б) для підзаголовків: Times New Roman, – 12 пт, напівжирний, усі великі.

с) для основного тексту, УДК, авторів, виносок, посилань, підписів до рисунків та надписів над таблицями: Times New Roman, – 12 пт.,

д) для анотацій, ключових слів – 10 пт.

Інтервал між абзацами – 6 пт, міжрядковий інтервал – одинарний.

2. ТИПОГРАФСЬКІ ПОГОДЖЕННЯ ТА СТИЛІ

УДК вказується в першому рядку сторінки і вирівнюється за лівим краєм. Заголовок статті набирається в наступному за УДК рядку і вирівнюється по центру. У третьому рядку з вирівнюванням по центру зазначаються прізвища, ініціали авторів. У наступному рядку розміщується інформація про назву та адресу організації, де працює (навчається) автор, яка також вирівнюється по центру. Четвертий рядок містить адресу електронної пошти авторів, розміщену по центру.

Далі розташовується анотація (3-5 речень) і ключові слова мовою оригіналу та анотація українською або російською мовами (залежно від мови оригіналу). З наступного абзацу послідовно набираються і вирівнюються по центру заголовок статті англійською мовою, транслітеровані прізвища, ініціали авторів, назви і адреси організацій, які повинні бути подані англійською мовою, із зазначенням міста і країни, без назви вулиці, яка подається транслітерацією. З наступного рядка розміщується розширена (обсягом від 1,6 до 3,5 тис. знаків) анотація із ключовими словами англійською мовою. Після анотацій з абзацу викладається основний текст статті.

Заголовки наукових статей повинні бути інформативними та містити тільки загальноприйняті скорочення. У перекладі заголовків статей англійською мовою не повинно бути жодних транслітерацій, окрім неперекладних назв власних імен, приладів та інших об'єктів, що мають власні назви; також не використовується неперекладний сленг. Це стосується також анотацій і ключових слів.

Початок абзацу основного тексту виділяється збільшеним інтервалом між абзацами й не виділяється відступом чи пустим рядком.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками чи фотографіями. Фотографії скануються в 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації розташовуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості вгорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Рис. 1, Рис. 2,... (слід вживати арабську нумерацію).

Ілюстрації, так само як і підписи до них, вирівнюються на середину рядка (за виключенням невеликих рисунків – не більш 7 см, які можуть розташовуватися по декілька в ряд).

Усі таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту (по можливості угорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Таблиця 1, Таблиця 2, ... (слід використовувати арабську нумерацію). Надписи розташовуються над таблицями.

Кожен рисунок і надписи до нього включаються до тексту публікації у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням і, за необхідності, прив'язаним до тексту. Створення графічного об'єкта може здійснюватися будь-яким графічним редактором у форматі BMP файлів.

Виконання рисунків засобами Microsoft Word здійснюється через використання команд панелі «Рисование». Підписи здійснюються командою «Надпись». Усі графічні компоненти рисунка і надписи об'єднуються командою «Группировать» (меню «Действия» на панелі «Рисование») і повинні мати необхідне обтікання.

Посилання на літературні джерела подаються у квадратних дужках і послідовно нумеруються (слід використовувати арабську нумерацію) в порядку появи виноски в тексті статті або в алфавітному порядку. Перелік літературних джерел розташовується в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**. Згідно з наказом ВАК України № 63 від 26.01.2008 р. бібліографічні описи джерел наводять відповідно до вимог ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (приклади оформлення бібліографічних описів надруковані в білетні ВАК України № 3, 2008, с. 9–13).

З наступного абзацу подається перелік літературних джерел латиницею з підзаголовком **«REFERENCES»**, який вирівнюється по центру. Методичні рекомендації щодо оформлення пристатейної бібліографії латиницею, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею».

3. СТИЛІСТИЧНІ ПОГОДЖЕННЯ

- Не дозволяється підкреслювання в заголовках, підписах і надписах.
- Слід дотримуватися правила про мінімальні зміни в шрифтовому та стильовому оформленні сторінки для того, щоб максимально уникнути різноманітності макета і зберегти єдиний стиль журналу.
- Не допускається часте використання виносок (виноска повинна розглядатися як виняток і вживатися тільки у випадку дійсної необхідності).
- Сторінки тексту статті слід пронумерувати.

4. ДЛЯ ОПУБЛІКУВАННЯ СТАТТІ АВТОРУ НЕОБХІДНО ПОДАТИ ДО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОГО ВІДДІЛУ:

1. Роздрукований текст статті з анотацією та ключовими словами.
2. Відомості про авторів.

3. Зовнішню рецензію.
4. Витяг з протоколу засідання кафедри чи факультету.
5. Диск (CD) із текстом статті, анотаціями, ключовими словами та відомостями про авторів.

На етикетці диску слід обов'язково вказувати прізвище, ініціали автора, імена файлів.

На диску повинно бути **два файли**:

- **перший** – із текстом статті й анотацій із ключовими словами (файл назвати прізвищем першого автора статті в англійській літерації),
- **другий** – із відомостями про авторів (прізвище, ім'я, по батькові; посада; науковий ступінь; учене звання; місце роботи чи навчання; адреса електронної пошти; дом. адреса; номери контактних телефонів).

Адреса для листування:

Україна, 69600, м. Запоріжжя, МСП–41, вул. Жуковського, 66

Запорізький національний університет

редакційно –видавничий відділ

серія «Педагогічні науки»

Довідки за телефонами:

(0612) 62–71–61 – відповідальний секретар (Кандиба Марія Олегівна)

(0612) 289–12–26 – редакційно –видавничий відділ (IV корпус, кімн. 323)

Адреса електронної пошти: visnik.znu@mail.ru

За достовірність фактів, цитат, імен та змісту статей відповідають автори. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів робіт.

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування статей.

Статті не рецензуються і не повертаються.

Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

ДЛЯ ПОТАТОК

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 1(22), 2014

Технічний редактор *Л.А. Безугла*

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані
у редакційно-видавничому відділі
Запорізького національного університету
тел. (061) 228-75-47

Підписано до друку 25.09.2014 Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 37,2
Замовлення № 326. Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП–41

вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007 р.