

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Запорізький національний університет»
Міністерства освіти і науки,
молоді та спорту України

Заснований
у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22.06.2009 р.

Адреса редакції:

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

Телефон

для довідок:
(061) 289-12-26

В і с н и к

**Запорізького національного
університету**

- **Педагогічні науки**

№ 2(15), 2011

Запоріжжя 2011

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарєва Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 224 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.)

Затверджено вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 1 від 27.09.2011 р.)

Редакційна рада

Локарєва 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

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, академік,
дійсний член АПН України

Зверєва І.Д. – доктор педагогічних наук, професор

Іваненко В.К. – доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О.І. – доктор педагогічних наук, професор

Міщик Л.І. – доктор педагогічних наук, професор

Павленко А.І. – доктор педагогічних наук, професор

Пахомова Т.О. – доктор педагогічних наук, професор

Приходько М.І. – доктор педагогічних наук, професор

Харченко С.Я. – доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

БАЙКІНА Н.Г., ПИПТЮК П.Ф. ВПЛИВ ВТРАТИ СЛУХУ НА ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН ОРГАНІЗМУ ТА РУХОВІ ЯКОСТІ ГЛУХИХ ШКОЛЯРІВ	5
БЕССАРАБОВА О.В. ВПЛИВ НЕСПРИЯТЛИВИХ ПРИРОДНИХ ТА АНТРОПОГЕННИХ ЧИННИКІВ НА ПСИХОФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ	14
БОНДАРЕНКО З.П. ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ВОЛОНТЕРСТВА: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД	18
ГЕВЧУК Н. С. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ	26
ЛІТВІН К.О. ІГРОТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	30
ЛЯХ Т.Л. ВИДИ МОТИВАЦІЇ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	37
ОЛІЙНИК Г. М. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ МОЛОДІЖНОГО ДОЗВІЛЛЯ	41
ПАРФАНОВИЧ І.І. ДОЗВІЛЛЯ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІВЧАТ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ	46
ТУНТУЄВА С.В. РОЛЬ ДІЛЬНИЧНОГО ІНСПЕКТОРА МІЛІЦІЇ ОРГАНУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'І	50
ХАРЧЕНКО С. Я. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДЕТЕЙ І МОЛОДЕЖІ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦІАЛЬНИХ РЕАЛІЯХ	55

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

ГАМАНЮК В.А. ДИНАМІКА ЗМІН В ІНШОМОВНІЙ ПОЛІТИЦІ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ	59
ГРИШКО Ю. А. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	63
ЛИТВИНОВА О.В. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ДІАЛОГУ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	68
МІНАЄВ Ю.П., ТИХОНСЬКА Н.І., КЕНЄВА І.П. ДИДАКТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ СЛАЙД-ЛЕКЦІЇ, ПРИСВЯЧЕНОЇ МЕХАНІКО-ЕЛЕКТРОДИНАМІЧНІЙ АНАЛОГІЇ	72
ПЕТРОВИЧ В.С. МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ОСВІТНИХ УСТАНОВ У ВИРІШЕННІ ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ	78
ПЛАХОТНИК О.В., ПЛАХОТНИК О.В. ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА: МІЖНАРОДНІ ТА УКРАЇНСЬКІ ВИМІРИ	85

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

АМЕЛІНА С.М. ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ	90
ВАВЛІНА С.Г. ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЖУРНАЛІСТІВ	94
КУЗЬМІНА О.В. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ	103
ТРЕТЬЯКОВА Т.А., ВОЛКОВА А.В. РОЛЬОВЕ ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	109

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

АЛЕКСАНДРОВ В.М., АЛЕКСАНДРОВА О.Ф. ПРИНЦИПИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	113
БОНДАР О.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ (З ДОСВІДУ ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ).....	119
ДОМАШЕНКО С.В., ГНЄЗДОВСЬКИЙ О.В. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	125
ЛИСЕНКО О.А., ГРАБОВА Ю.П. ЕЛЕКТРОННИЙ КУРС «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ» У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СТУДЕНТІВ ДЕННОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	128
ОВСЯННІКОВА В.В. ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	133
ПЕРЕТЯТЬКО В.В., ТКАЧУК О.В. ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ЗА 100-БАЛЬНОЮ РЕЙТИНГОВОЮ ШКАЛОЮ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ.....	139
ПОЗНАНСЬКА О.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЕКОЛОГО-КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	143
ПОНОМАРЕНКО О.В. СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ	149
ПРИХОДЬКО М.І. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У НІМЕЧЧИНІ.....	154
РЕЗУНОВА О.С. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В АГРАРНИХ ВНЗ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	158
СМОЛОВА С.А. ИМИТАЦІЙНО-ІГРОВОЙ ПОДХОД К ОБУЧЕННЮ СТУДЕНТІВ ІНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕДУНІВЕРСИТЕТА	162
СТУКАЛО О. А. ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ	167

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

БОКСГОРН В.В. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	171
ВОЛЯРСЬКА О.С. УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	177
ІГНАТЕНКО К. В. ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПРИЙОМНИМИ СІМ'ЯМИ.....	184
КАРПОВА І.Г. ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МИСТЕЦЬКОЇ СТУДІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	189
КУЛЬКО В.А. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	193
КУРБАТОВА Ю.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ.....	197
РОМАНЕНКОВА Л.О. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ЯВИЩ	200
САЄНКО Т.В. ЗМІСТОВА СТРУКТУРА МОДЕЛІ ЕКОЛОГО-КРЕАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	205
СТАДНІЧЕНКО Н.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ.....	211
ФІЛЬ О. В. НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ОСНОВИ КАЗКОТЕРАПІЇ» В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	214

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 376.33–053.5:159.922.761

ВПЛИВ ВТРАТИ СЛУХУ НА ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН ОРГАНІЗМУ ТА РУХОВІ ЯКОСТІ ГЛУХИХ ШКОЛЯРІВ

Байкіна Н.Г., д.пед.н., професор, Пиптюк П.Ф., аспірант

Запорізький національний університет

У статі розкриті причини втрати слуху, проаналізований вплив втрати слуху на функціональний стан інших аналізаторів організму школяра. Показані супутні захворювання в даній категорії учнів, що займаються туризмом.

Ключові слова: втрата слуху, функціональний стан, супутні захворювання, категорії учнів.

Байкіна Н.Г., Пиптюк П.Ф. ВЛИЯНИЕ ПОТЕРИ СЛУХА НА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА И ДВИГАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье раскрыты причины потери слуха, проанализировано влияние потери слуха на функциональное состояние других анализаторов организма школьника. Показаны сопутствующие заболевания у данной категории учеников, занимающихся туризмом.

Ключевые слова: потеря слуха, функциональное состояние, сопутствующие заболевания, категории занимающихся.

Baikina N. G., Piptuk P. F. INFLUENCE OF HEARING DEFICIENCY ON PSYCHOFUNCTIONAL STATE OF ORGANISM AND MATIONAL QUALITY OF DEAF SCHOOLCHILDREN / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The reasons of hearing deficiency have been revealed; the influence of hearing deficiency on functional state of other receptors of organism of a schoolchild has been analysed. The attendant sicknesses in the given category of schoolchildren that go in for tourism have been shown.

Key words: hearing deficiency, functional state, attendant sicknesses, schoolchildren categories.

Актуальність дослідження визначається необхідністю модернізації сучасної освіти, положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., Законом України «Про охорону дитинства», Державною національною програмою «Діти України», міжгалузєвою комплексною програмою «Здоров'я нації».

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.

Декларація прав дитини (1959), Конвенція прав дитини (1989), Всесвітня декларація (1990) забезпечують виживання, захист і розвиток дітей. У цих документах гарантується спеціальний захист, можливості та умови для навчання і виховання.

Разом з тим, перебудова соціального життя та економічної діяльності України тягне за собою зміни завдань навчання в спеціальних закладах.

Фізичне виховання для глухих дітей є важливим корекційно-виховним засобом подолання дефектів розвитку і формування особистості та головною умовою повноціннішої підготовки дітей із відхиленнями в психофізичному розвитку до життя і суспільства.

При цьому одночасно вирішується досить важливе завдання – соціальна реабілітація осіб із недоліками розвитку.

Виховання і навчання глухих дітей здійснюється в нерозривній єдності з розумовим, моральним та естетичним вихованням і навчанням з метою підготовки їх до суспільно корисної праці. При вирішенні цього завдання необхідно враховувати специфіку даної категорії учнів, викликаною втратою слуху.

Ураження слуху не являє собою ізольованого «випадіння» аналізатора, а порушує весь хід розвитку дитини (Л.С.Виготський [1], Н.Г.Байкіна [2], І.М.Ляхова [3], Р.М.Боскіс [4], Т.О.Власова [5], І.М.Соловйов [6], Ж.І.Шиф [7]). При ураженні слуху в першу чергу і найбільшою мірою страждає мовлення. Недостатність мовленнєвої діяльності, надзвичайне зменшення через ураження слуху інформації, що надходить нечуючим, відображаються на розвиткові усієї їх пізнавальної діяльності і на формуванні рухової сфери. Усе це повинно бути враховано при здійсненні фізичного виховання та виховання таких дітей у цілому.

Фізичне виховання являє собою соціально обумовлений педагогічно організований процес оволодіння цінностями фізичної культури. Система фізичного виховання – це впорядкована, згідно з метою діяльності, сукупність елементів фізичної культури.

Це обумовлено, перш за все, специфічним впливом засобів фізичної культури на людину. Ніякі заняття не надають настільки прямого впливу на рівень фізичного розвитку особистості, на стан здоров'я і на формування в неї життєво важливих рухових умінь і навичок. Фізична культура і спорт покращують здоров'я людини, одночасно сприяють виправленню і координації рухів, постави, ходи, розвитку фізичних здібностей, вихованню морально-вольових якостей, соціалізації та інтеграції в суспільство.

Наша держава не відокремлює завдань соціального розвитку осіб із недоліками слуху від загальних завдань, які стоять перед усіма школярами. Психолого-педагогічна реабілітація глухих нерозривно пов'язана з рівнем їх фізичного виховання та освіти.

У зв'язку з цим проблема прилучення глухих школярів до систематичних занять фізичними вправами є однією із найзначніших у сурдопедагогіці і спеціальній психології. Своєрідність пізнавальної і рухової діяльності глухих, їх комунікативні можливості і більш низький освітній рівень порівняно з чуючими призвели до створення спеціальної системи фізичного виховання.

Проте організаційні й методичні основи навчання постійно потребують удосконалення, необхідність якого наразі стала ще більш нагальною потребою. Це викликається, з одного боку, низьким рівнем рухової активності, що супроводжується різними функціональними відхиленнями організму глухих школярів, і, з іншого боку, їх інтеграція в сучасне суспільство вимагає більш високого рівня адаптації до сучасних умов, а також функціонального удосконалення всього організму.

Удосконалення системи фізичного виховання глухих школярів вимагає глибокого і різнобічного вивчення особливостей їх розумового і фізичного розвитку.

Необхідність розробки цього напрямку цілком очевидна й викликана низкою обставин. Найважливішим із них є той факт, що засоби і методи навчання фізичним вправам, які використовуються в масовій школі, не можуть бути повною мірою перенесені в систему навчання глухих.

У цьому плані оздоровча цінність туризму визначається перебуванням у природних умовах, позитивній дії різноманітних природних чинників у поєднанні із фізичною діяльністю. Усе це сприяє повноцінному відпочинку, зміцненню здоров'я та загартуванню організму.

Оздоровчий туризм має також великі виховні можливості. У поході турист вчиться долати перешкоди, готувати їжу, рубати дрова, ставити намет тощо. Усе це створює сприятливий ґрунт для виховання трудових та вольових навичок. Похідне життя зближує туристів, розширює загальний кругозір, збільшує словниковий запас і фразеологію.

У туристичному поході компас та карта є надійними та вірними супутниками. Знання основ топографії, орієнтування на місцевості допомагає грамотно та швидко вибрати цікавий маршрут, безпомилково пройти його. Навички, отримані в турпоході, стануть у пригоді і в повсякденному житті.

Оздоровчий туризм сприяє зміцненню здоров'я, природному дозуванню фізичних навантажень, має великий пізнавальний і виховний ефект, активно впливає на всебічний розвиток особистості та її моральних якостей, самоствердження і його самоперевірку в умовах боротьби з труднощами, стихійними силами природи, почуття першовідкривача.

У зв'язку із цим оздоровчий туризм буде сприяти формуванню слухо-зорового сприйняття мовлення оточуючих людей. Це може здійснюватися в умовах цілеспрямованої, спеціально організованої діяльності з розвитку слухового сприйняття в навчально-виховному процесі на позакласних заняттях оздоровчим туризмом.

Актуальність названої проблеми підсилюється у зв'язку з тим, що зниження слуху тягне за собою затримку мовленнєвого розвитку дітей, негативно впливає на розвиток мислення і загальний розвиток дітей з порушеннями слуху.

Особливості формування рухових навичок та умінь у глухих учнів значною мірою обумовлені недостатністю розвитку їх словесного мовлення. Мовленнєва недостатність глухих учнів утруднює:

сприйняття інформації, що містить описання основ та алгоритмів дій, необхідних для самостійної діяльності; практичне освоєння техніки виконання технічних прийомів оздоровчого туризму.

Відсутність в учнів слуху викликає необхідність пошуку спеціальних форм поєднання наочного і словесного навчання.

Таким чином, усе виразніше виявляється необхідність у проведенні спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей впливу оздоровчого туризму діяльності на глухих учнів.

Мета роботи полягає в дослідженні впливу втрати слуху на психофункціональний стан організму та рухові якості в учнів з вадами слуху.

Завдання дослідження:

- 1) Показати причини втрати слуху та супутні захворювання в глухих школярів у віці 12–14 років.
- 2) Виявити рівень психофізичного розвитку в глухих школярів у віці 12–14 років.

Методи та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань були запропоновані такі методи:

- теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної і педагогічної літератури для встановлення наукових зв'язків з проблеми сурдопедагогіки і сурдопсихології;
- емпіричні – анкетування, опитування, бесіда, спостереження, тестування, психолого-педагогічні дослідження розвитку глухих та тих, щочують, під впливом занять оздоровчим туризмом;
- діагностичні – анамнестичні, інструментальні, психолого-педагогічні дослідження для вивчення особливостей у глухих та тих, щочують, дітей;
- статистичні – для опрацювання одержаних результатів з метою підтвердження їхньої достовірності.

З метою виявлення оцінки функціональних можливостей організму, а також контролю за рівнем психофункціонального стану організму використовували педагогічні методики.

У процесі педагогічних спостережень вивчали картки здоров'я глухих школярів у віці 9–20 років. У картці здоров'я були представлені та вивчені такі показники: ПІБ, дата і рік народження, вага, зріст, діагноз, група здоров'я, рівень фізичного розвитку, фізкультурна група, індекс Руфьє. Усього було оброблено 56 карток, із них глухих хлопчиків 32 і дівчаток 24.

При обстеженні глухих дітей у віці 9–20 років вивчали картки розвитку дитини, в яких відображена етіологія захворювання, а також вивчена практика відбору дітей у дані установи.

Темпи фізичного розвитку оцінені за допомогою антропометричних методик. При цьому виділяли соматометричні ознаки: довжину тіла стоячи, масу тіла, окружність грудей, фізіометричні (життєва ємність легенів, м'язова сила рук) і соматоскопічні (форма хребта, клітки грудей, ніг, постава, розвиток мускулатури).

Сукупність цих показників дозволила встановити загальний рівень фізичного розвитку за методикою М.В.Антропової [8].

Оцінку фізичного розвитку глухих та тих, щочують, школярів у віці 9–20 років проводили шляхом порівняння антропометричних ознак обстежуваного із середнім показником віково-статевої групи. При цьому використовували метод стандартів, суть якого полягала в порівнянні індивідуальних антропометричних величин з регіональними таблицями.

Для кожного антропометричного показника розраховували середньоарифметичну величину і сигмальне відхилення від цієї величини.

При визначенні рівня фізичного розвитку притримувалися такої послідовності: 1) визначали вік дитини на момент дослідження; 2) проводили антропометричні дослідження; 3) оцінювали рівень кожного показника за результатом, порівнюючи його фактичну величину з нормою відповідного стандарту; 4) визначали загальний рівень фізичного розвитку (РФР); 5) констатували гармонійність чи дисгармонійність фізичного розвитку.

Таблиця 1. – Оцінка рівня розвитку за антропометричними показниками

Рівні розвитку ознаки	Величина значень ознак (за М і G)
Високий	Більше $M + 2G$
Вище середнього	Від $M + 2G$ до $M + 1G$
Середній	Від $M + 1G$ до $M - 1G$
Нижче середнього	Від $M - 1G$ до $M - 2G$

Низький	Менше М – 2G
---------	--------------

Вік дитини на момент обстеження визначали за методикою Т.Ю.Круцевич. Для визначення віку дитини на момент обстеження вираховували рік її народження із року обстеження та отримували число повних років.

Оцінка рівня кожного вимірюваного показника припускала п'ять рівнів розвитку: низький, нижче середнього, середній, вище середнього і високий. Загальна оцінка рівня фізичного розвитку давалася за групою зросту і відповідність їй інших ознак (маси тіла, окружності клітки грудей).

Нами був взятий вік 12–14 років, згідно зі схемою, поділений на вікові періоди постнатального розвитку людини за А.А.Маркасяном [9]. Ця схема була необхідна для врахування фізичних і морфофункціональних властивостей організму підлітків, що змінюються в процесі розвитку; для розробки науково обґрунтованої системи охорони їх здоров'я; для створення таких прийомів виховання і навчання, які були б адекватні вибраному віковому ступеню і сприяли б оптимальному розвитку фізичних і психічних можливостей дітей і підлітків.

Психічні процеси в глухих: сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення, цілеспрямована поведінка – розвиваються з прямою участю мови (Л. С. Виготський [10], А. Р. Лурія [11], А. А. Венгер [12], Г. Л. Вигодська [13], Є. І. Леонгард [14], Н. Г. Морозова [15]).

При обстеженні глухих школярів вивчали їх картки розвитку, в яких відображаються етіологія втрати слуху та супутні захворювання. При тестуванні рухової сфери і психоемоційного стану необхідне уявлення про етіологію втрати слуху. Вивчення порушень дозволили зрозуміти їх сутність. Особливо детально вивчені органічні причини: недорозвиток й ураження мозку у внутрішньоутробному періоді, під час пологів або після народження. З цією метою були розроблені листи здоров'я та проведене анкетування батьків, лікарів, вихователів і вчителів.

Було опитано більше 50 батьків. Крім того, узагальнений провідний досвід медичної санітарної частини ЗНРЦ «ДЖЕРЕЛО»: лікар педіатр Доценко Інна Вікторівна, гастроентеролог Макієва Марина Володимирівна, медичні сестри Циганок Лариса Василівна, Михайловська Ірина Василівна, Харківська Ольга Сергіївна, інструктор ЛФК масажист Шевченко Наталя Миколаївна, Макаренко Вікторія Вікторівна, дітсестра Дворецька Анна Сергіївна.

У процесі дослідження вивчали соціальні умови та чинники, що сприяють і перешкоджають виникненню психофізичних розладів: соматичні та інфекційні захворювання. Ці дані отримані в ході обстеження з батьками школярів, що мають діагноз „вроджена глухота та туговухість, а також з лікарями педіатрами ЗНРЦ «ДЖЕРЕЛО» м. Запоріжжя.

На етапі дослідження констатувального експерименту вивчали особливості розвитку глухих школярів, схильність до несприятливого впливу матеріальних чинників жіночого середовища (періоду вагітності та пологів), соматичних та інфекційних захворювань.

Дослідження базувалися на концепції розвитку психіки, розробленої Л. С. Виготським [16]. Вона склала методичну основу вивчення причин порушення втрати слуху в дитячому віці. При цьому розглядали зв'язок психічного розвитку і впливом оточуючого середовища. Він являє собою поєднання внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, що є специфічними для кожного вікового етапу.

Крім того, притримувалися теоретико-методичної концепції провідних психологів (В. І. Лубовський [17], А. В. Запорожець [18], Т. В. Єгорова [19], Т. Б. Філічева [20], Г. В. Чиркіна [21], Т. П. Свістунова [22]), яка полягає в тому, що цілісний психофункціональний стан конкретної дитини визначається не лише і не стільки конкретним рівнем показників розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та психо-моторики, а й їх співвідношенням і взаємодією.

Тестування, вивчення листів здоров'я, діагностика глухих школярів дозволили виявити вплив несприятливих природних та антропогенних чинників на психофункціональний стан організму та рухових якостей в учнів з вадами слуху.

На етапі констатувального експерименту вивчали особливості психофізичного розвитку, схильність до несприятливого впливу матеріальних чинників жіночого середовища (періоду вагітності і пологів), соматичних та інфекційних захворювань у матерів глухих дітей.

Було проаналізовано 56 карток вагітних жінок. До пологових будинків м. Запоріжжя жінки прибували на пологи в терміни від 36 до 41 тижня. Варто вказати, що 7% жінок було зроблено кесаревий розтин. У 46 випадках (88,59%) мала місце патологія вагітності, у 33 випадках патологія вагітності поєднувалась із соматичними хворобами, мала місце соматична патологія (анемія – 29%, патологія нирок – 19,2%), 30% складала вагітні жінки із загрозою викидня, 13,5% – хронічна фето-плацентарна недостатність, 17,3% –

токсикоз вагітності, багатоводність – 11,5%, маловодність – 2 випадки, інфекційні захворювання – 7%, токсикоплазмоз – 5%.

Існування різних причин втрати слугу і багатоманітність їх взаємозв'язку дозволили нам припустити наявність втрати слуху. До цього часу це питання не потрапляло в поле дослідження корекційної педагогіки і соціальної психології і не було висвітлено в спеціальній літературі.

В умовах патології вагітності і пологів обтяжується дія чинників, що викликають порушення слуху в дітей у віці 5–7 років. Дослідження свідчать про частоту і глибину порушень у глухих школярів, що мешкають у м. Запоріжжя. У віці 5–7 років на порушення слуху вплинули такі чинники: дитина, народжена від 2-10 вагітності і перших пологів, тобто велика кількість абортів до народження першої дитини; вагітність із загрозою переривання; токсикоз під час вагітності; важкі, стрімкі або передчасні пологи; кесаревий розтин; низька оцінка стану дитини при народженні за шкалою Апгар; пологи з тяжкою асфіксією, за допомогою видавлювання і накладання акушерських щипців.

Уявлення про етіологію порушення слуху на етапі вивчення енергетичних чинників жіночого середовища, патології вагітності і пологів відображають розуміння їх сутності.

Серед причин порушення зору в дослідженнях відзначені недорозвиток та ураження мозку в хлопчиків і дівчаток у віці 5–6 років у внутрішньоутробному періоді або саме в момент пологів, чи після народження, що склало від 2 до 38%.

Аналогічні особливості були відзначені в дослідженнях В. І. Лубовського [17], Л. О. Бадалян [23], А. А. Венгер [12], Г. Д. Вигодської [13], Є. М. Мастюкової [24], які пояснювали порушення співвідношення процесів збудження і гальмування в ЦНС, а також взаємодією органічних і функціональних центральних та периферичних причин.

Варто вказати, що у 25% матерів вагітність і пологи, що протікали без патологій, також викликали втрату слуху в їх дітей. Проте майже у 75% опитаних матерів спостерігалася патологія вагітності і пологів. Матері, в яких вагітність протікала з токсикозом, склали 38%, і в них народилася найбільша кількість дівчаток із порушенням слуху. Група хлопчиків були народжені від 2-10 вагітності і перших пологів, що склало 19,1%. Отже, різні чинники патології вагітності і пологів по-різному впливали на глухих хлопчиків і дівчаток. Разом із тим, дівчатка більшою мірою постраждали від несприятливих чинників жіночого середовища, ніж їх однолітки. Установлено, що під впливом різних несприятливих внутрішньоутробних чинників порушується слух.

Внутрішньоутробна патологія у глухих школярів поєднувалась із ушкодженням нервової системи дитини при пологах. Такі ураження нервової системи, що поєднують різні патологічні стани, обумовлені впливом на плід шкідливих чинників у внутрішньоутробному періоді, під час пологів і в перші дні після народження.

Дослідження показали, що ця залежність обумовлена захворюваннями матері під час вагітності, а також різноманітною акушерською патологією (вужкий таз, затяжні чи стрімкі пологи, передчасне відходження вод, оповитість пуповиною, неправильне положення плоду). У 4–5% глухих дітей вплинули на втрату слуху акушерські маніпуляції, які пошкодили нервову систему плоду.

За даними досліджень, виникнення внутрічерепної родової травми та асфіксії (кисневе голодування плоду в момент пологів) у дітей від 2,1 до 4,7% порушили внутрішньоутробний розвиток плоду. Це призвело в них до внутрічерепного крововиливу і загибелі нервових клітин.

Вивчення анамнестичних даних у глухих школярів свідчать, що хронічний алкоголізм впливає на їх психофізичний розвиток. Групу ризику з виникнення різних відхилень склали глухі діти, народжені від 2-10 вагітності і 1 пологів 18,2 – 20%.

Дослідження переконливо свідчать, що порушення слуху частіше виникають в осіб чоловічої статі. При обстеженні хлопчиків було 32 особи, а дівчаток 24. Крім того, у хлопчиків значно частіше втрата слуху супроводжувалася мовними порушеннями.

Таким чином, дослідження дозволили виявити несприятливі чинники і різноманітні відхилення на етапі раннього психофізичного розвитку. Виявилось, що неврологічні симптоми варіабельні і не мають ознак грубого ушкодження нервової системи. У 30% дітей не відзначалася рухова розгальмованість з елементами різних нав'язливих рухів, у половини симптоми подразнення пірамідальної системи, в окремих дітей – настановний ністагм, симптом підвищення нервово-м'язового збудження.

У багатьох дітей привертають увагу окремі ознаки дезгенетичності у вигляді високого готичного твердого піднебіння, кісткової асиметрії обличчя і черепа. Ці ознаки, зазвичай, свідчать про раннє внутрішньоутробне ураження плоду, що збігається в цьому випадку з особливістю анамнезу. У 70% дітей мала місце пренатальна патологія – токсикози вагітності, хронічні захворювання.

При дослідженнях соматичного статусу у 50% дітей в анамнезі виявлені часті гострі респіраторні захворювання, бронхіти, пневмонії. Майже у всіх цих дітей мали місце аденоїди, хронічні тонзиліти, 26% обстежених дітей страждають захворюваннями печінки. Відповідно частими скаргами стали підвищена втомлюваність, слабкість, головні болі, запаморочення, зниження апетиту, болі в животі. Характерна блідість шкіряних покривів, тіні під очима. У 20–30% дітей виявлено збільшення підщелепних і шийних лімфатичних залоз, що корелює зі схильністю до частих ГРЗ і наявністю хронічних осередків інфекцій у носоглотці.

Зміни з боку внутрішніх органів призводять до хронічної асенізації дітей, що виявляється у психічній і фізичній втомлюваності, пасивності на заняттях.

Результати проведених досліджень довели ще раз необхідність ретельного комплексного обстеження глухих учнів.

У зв'язку з цим необхідно враховувати в сурдопедагогіці час, характер, локалізацію ушкоджень, особливості пластичності нервової системи дитини, а також ступінь сформованості психічних функцій.

Таким чином, спадкоємні чинники у виникненні порушення слуху виступають у поєднанні із соматичними та інфекційними захворюваннями в глухих учнів у віці 12–14 років.

Обтяження дефекту в цих дітей супроводжувалося інфекційними і соматичними захворюваннями. За даними досліджень, у них відзначалися такі захворювання: вітряна віспа – від 9,5 до 72,1%; бронхіт – від 14,2 до 63,6%; краснуха – від 4,2 до 36,3%; енцефалопатія – від 8,5 до 16,6%; скарлатина – від 6,3 до 13,6%; отит – від 8,5 до 22,7%; коклюш – від 4,2 до 4,5%; кір – від 5 до 22,7%; ангіна – від 17,2 до 59,9%; бронхіальна астма – від 3,3 до 4,7%; тонзиліт – від 4,7 до 22,5%; вірусний гепатит – від 3,3 до 4,2%; трахеїт – від 4,7 до 27,2%; ларингіт – від 10 до 28,5%; пневмонія – від 3,3 до 19,04%; лімфаденіт – від 6,6 до 13,6%; фарингіт – від 1,6 до 23,8%.

Глухі учні особливо були схильні до захворювань ГРВІ, бронхіту та ангіни. Це склало від 31 до 91%. Отже, первинність дефекту порушень втрати слуху в глухих учнів підсилювалась їх соматичними та інфекційними захворюваннями.

Таким чином, при діагностиці глухих учнів особливо необхідні дані по етіологічних чинниках, що викликають порушення слуху.

Так, на етапі констатувального експерименту в глухих учнів у віці 12–14 років вдалося виділити основні види порушень. Ці дані дозволили розробити адекватні засоби і методи їх подолання.

Відомо, що фізичний розвиток та функціональний стан організму являє собою процес біологічного дозрівання клітин, тканин, органів. Функціональний та психофункціональний розвиток глухих підлітків взаємопов'язаний і взаємообумовлений. Виявлення біологічних та психофункціональних особливостей глухих підлітків дозволило нам підійти до даної проблеми з нових позицій (В. І. Бондар [25], Т. О. Власова [26], О. П. Гозова [27], А. І. Дьячков [28], Т. В. Розанова [29], М. К. Шеремет [30], М. Д. Ярмаченко [31]).

Вивчення функціональних особливостей організму глухих підлітків дозволить розширити умови корекційної роботи та їх інтеграцію в суспільство.

Втрата слуху та недостатня мовна діяльність призводять не лише до зниження пізнавальної діяльності, а й погіршення їх функціонального стану, що знижує соціальну адаптацію в суспільство чуючих підлітків (Н. Г. Байкіна [32], М. С. Бессарабов [33], В. М. Зайцева [34], І. В. Ковшова [35], І. М. Ляхова [3]).

На цьому етапі дослідження були установлені рівні фізичного розвитку глухих підлітків.

Завдання створення оптимальних психолого-педагогічних і фізіологічних умов всебічного розвитку учнів та підлітків безумовно пов'язане з вивченням проблеми фізичного розвитку зростаючого організму. Дослідження М. В. Антропової [8], А. Г. Хрипкової [36] дозволили виявити залежності основних закономірностей росту та розвитку підлітків від зовнішніх та внутрішніх соціальних і біологічних чинників. Існують особливості розвитку глухих учнів, які виражаються в більш чи менш помітній слабкості м'язів, диспластичному фізичному розвитку, більш низькими величинами ваги тіла та окружності грудної клітки, порушенні постави, значному збільшенні фізіологічних вигинів хребта (Р. Д. Бабенкова [37], Н. Г. Байкіна [32], М. С. Бессарабов [33], Р. М. Боскіс [38], Т. О. Власова [26], А. І. Дьячков [28], С. О. Зиков [39], А. О. Костянян [40], Ф. Ф. Рау [41], В. А. Рябічев [42]).

У глухих підлітків закономірність збільшення довжини тіла аналогічна чуючим. Але показники в глухих нижчі порівняно з їх чуючими однолітками. Це відставання в глухих підлітків найбільш виражено в 13–16 років (до 50 %).

Між глухими та чуючими підлітками у вазі тіла відмічаються загальні закономірності вікових змін. Розбіжності в показниках маси тіла між глухими та чуючими підлітками досягають 23%.

Глухі підлітки в показниках ОГК відставали від чуючих однолітків у всіх вікових групах. Відмінності досягали 8%. Приріст у середніх показниках ОГК на вдиху і видиху відбувається аналогічно ОГК в момент паузи.

У глухих підлітків окружність стегна збільшується з 13 до 14 років. Окружність стегна у глухих була значно нижче, ніж у їх чуючих однолітків на 19%.

Збільшення окружності гомілки в глухих підлітків відбувається до 14 років. У підлітків, що чують окружність гомілки більше, ніж у глухих підлітків у всіх вікових групах (від 7,9 % до 13,2 %).

Окружність плеча в глухих підлітків збільшується нерівномірно. Найбільший приріст у глухих підлітків відзначається в 14 років (12,9 %). У глухих підлітків окружність плеча нижче (від 7,1 % до 19 %) в усіх вікових групах порівняно з однолітками, що чують.

Окружність передпліччя в глухих підлітків збільшувалася нерівномірно. Глухі підлітки відставали в окружності передпліччя у всіх вікових групах від однолітків, що чують.

Показники ЖСЛ збільшувались у глухих підлітків до 16 років. Найбільший приріст відзначається в 14 років (41,2 %). Глухі в показниках ЖСЛ відставали від однолітків, що чують. Найбільше це виражено у віці 13–14 років (від 13% до 35,3 %).

Глухі підлітки відставали за силою від своїх однолітків які чують, особливо в 13 років (до 33 %).

Таким чином, аналіз показників фізичного розвитку глухих та тих, які чують, підлітків у пубертатному періоді виявив лише деякі тенденції в змінах цих величин. Недостатня рухова активність глухих підлітків, заторможеність дій, напевно, зумовлює накопичення лишньої ваги.

Дихальна система в глухих підлітків виявилася менш функціонально підготовленою. Про це свідчать отримані в результаті дослідження показники ЖСЛ, ОГК.

Рівні фізичного розвитку глухих учнів не залежать від причин і часу ураження слуху, ступеня глухоти.

Удосконалення рухових якостей глухих підлітків, а також створення активної системи розвитку слуху та мови, впровадження ефективних засобів і методів спортивного тренування є, безумовно, важливими чинниками позитивного впливу на процес фізичного розвитку підлітків з вадами слуху. Для організації корекційного процесу варто знайти нові педагогічні умови, адекватні фізичним можливостям організму. Для цього необхідно виявити можливості й інших функціональних систем, активно чи недостатньо активно реагуючих на фізичне навантаження в процесі занять оздоровчим туризмом з глухими підлітками.

Дослідження проблем корекції рухової сфери в глухих школярів оздоровчим туризмом дозволить розширити уявлення про оточуючий світ. Ці заняття збільшать та покращать у даній категорії школярів мовний розвиток, а також словниковий запас і фразеологію.

1. Виявлені несприятливі чинники і різноманітні відхилення на етапі раннього психофізичного розвитку. Виявилось, що неврологічні симптоми варіабельні і не мають ознак грубого ушкодження нервової системи. У 30% дітей не відзначалася рухова розгальмованість з елементами різних нав'язливих рухів, у половини симптоми подразнення пірамідальної системи, в окремих дітей – настановний ністагм, симптом підвищення нервово-м'язового збудження.

2. Аналіз літературних джерел показав, що тема впливу втрати слуху на психофункціональний стан організму та рухові якості глухих школярів актуальна, але недостатньо досліджена, її теоретичні та методичні основи потребують подальшого розвитку.

Внутрішньоутробна патологія в глухих дітей поєднувалася із ушкодженням нервової системи дитини при пологах. Такі ураження нервової системи поєднують різні патологічні стани, обумовлені впливом на плід шкідливих чинників у внутрішньоутробному періоді, під час пологів і в перші дні після народження.

Дослідження показали, що ця залежність обумовлена захворюваннями матері під час вагітності, а також різноманітною акушерською патологією (вузький таз, затяжні чи стрімкі пологи, передчасне відходження вод, оповитість пуповиною, неправильне положення плоду). У 4–5% глухих дітей вплинули на втрату слуху акушерські маніпуляції, які пошкодили нервову систему плоду.

3. У глухих підлітків 12–14 років спостерігалось відставання у фізичному розвитку за основними антропометричними показниками (довжина та маса тіла, окружність грудної клітки), порівняно з їх чуючими однолітками. Втрата слуху, недостатній розвиток мовного дихання, низька рухова активність є передумовою низьких показників ЖСЛ.

37,9 % глухих підлітків у віці 12–14 років мають дисгармонійний фізичний розвиток, що перевищує аналогічні показники однолітків, які чують.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
2. Байкина Н.Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Байкина Нина Григорьевна. – М., 1992. – 565 с.
3. Ляхова І. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект): монографія / Інна Ляхова. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ». – 506 с.
4. Боскис Р.М. Развитие смысловой стороны речи у глухих и слабослышащих детей / Р. М. Боскис // Особенности усвоения учебного материала учебным материалом слабослышащими учащимися: пробл.-темат. сб. – М., 1980. – С. 28–32.
5. Власова Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т.А. Власова // Дефектология. – 1975. Вып. 6. – С. 8.
6. Соловьев И.М. Основы обучения и воспитания аномальных детей / И.М. Соловьев. – М. : Академия, 1965. – 397 с.
7. Шиф Ж.І. Фізичне виховання дітей з ослабленим здоров'ям / Ж.І. Шиф. – К. : Здоров'я, 2000. – 150 с.
8. Антропов М.В. Физическое развитие детей и подростков / М.В. Антропов. – К. : Здоровье, 1985. – 125 с.
9. Маркасян А.А. Основы морфологии и физиологии организма детей и подростков / А.А. Маркасян. – М. : Медицина, 1969. – 105 с.
10. Выготский Л.С. Избранные психические исследования / Л.С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
11. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М. : Высшая школа, 1969. – 278 с.
12. Венгер А.А. Проблемы диагностики уровня развития познавательной деятельности в дошкольном возрасте / А.А. Венгер // Вопросы разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей: симпозиум. – Рига : Знание, 1970. – С. 32–44.
13. Выгодская Г.Д. Укрепляйте здоровье детей / Г.Д. Выгодская. – М. : Просвещение, 1996. – 120 с.
14. Леонгард Э. И. Всегда вместе / Э.И. Леонгард // Агенство образовательного сотрудничества: пробл.-темат сб. – М., 2007. – С. 60.
15. Морозова Н.Г. Воспитание активного познавательного отношения к окружающей действительности у дошкольников с нарушением зрения / Н.Г. Морозова // Вопросы активизации обучения в школах для детей с нарушением зрения: пробл.-темат сб. – М., 1976. – С. 67–72.
16. Выготский Л.С. К проблеме дефектологии / Л.С. Выготский. – М. : Просвещения, 1983. – 525 с.
17. Лубовский В.И. Некоторые актуальные проблемы советской дефектологии / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 35–42.
18. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника. – 1966. – Вып. 2 – С. 102–103.
19. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М. : Просвещение, 1973. – 150 с.
20. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург : Знание, 1996. – 426 с.
21. Волкова Л.С. Логопедия. Ринолалия: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / Л.С. Волкова, Г.В. Чиркина. – М. : Владос, 1998. – 216 с.
22. Свистунова Т.П. Физическая тренировка как средство укрепления здоровья / Т.П. Свистунова. – М. : Физкультура и спорт, 2003. – 165 с.
23. Бадалян Л.О. Как воспитать здорового ребенка / Л.О. Бадалян. – К. : Радянська школа, 1987. – 90 с.
24. Мастюкова Е.М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 3–10.

25. Бондар В.І. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / В. І. Бондар. – К., 2005. – С. 345–448.
26. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка / Т.А. Власова. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 134 с.
27. Гозова А.П. Изучение психического развития аномальных детей / А.П. Гозова // Дефектология. – 1953. – № 6. – С. 7–12.
28. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей / А.И. Дьячков. – М. : Педагогика, 1957. – 384 с.
29. Розанова Т.В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1992. – №2/3. – С. 5–13.
30. Шеремет Б.Г. Методика развития точности движений у слепых школьников с применением контроля и самоконтроля: автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Б.Г. Шеремет. – М., 1984. – 17 с.
31. Ярмаченко Н.Д. Проблема компенсации глухоты / Н.Д. Ярмаченко. – К. : Осіта, 1976. – 53 с.
32. Байкина Н.Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников: автореф. дис. на получение научн. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Н.Г. Байкина. – М., 1992. – 29 с.
33. Бессарабов Н.С. Возрастная динамика двигательных способностей и их формирование на уроках физкультуры у глухих школьников: автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Н.С. Бессарабов. – М., 1979. – 16 с.
34. Зайцева В.Н. Коррекционное значение плавания в процессе физического воспитания глухих школьников младших классов: автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В.Н. Зайцева – М., 1987. – 126 с.
35. Ковшова И. В. Коррекционное значение дыхательной гимнастики для детей инвалидов с нарушением слуха и патологией органов дыхания: автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / И.В. Ковшова. – Одесса, 1997. – 187 с.
36. Хрипкова А.Г. Гигиена и здоровье школьника / А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов. – М. : Просвещение, 1988. – 211 с.
37. Бабенкова Р.Д. Корекцино-компенсаторная направленность физического воспитания аномальных детей / Р.Д. Бабенкова // Дефектология. – 1967. – Пятая сесия. – С. 361–362.
38. Боскис Р.М. Смысловая сторона речи у глухих и слабослышащих детей / Р.М. Боскис, К.Г. Коровина. – М. : Педагогика. 1981. – С. 7–22.
39. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого обучения / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 1961. – 175 с.
40. Костянян А.О. Проблемы развития двигательных способностей у школьников / А.О. Костянян. – Екатеринбург : УПИ, 2004. – 118 с.
41. Рау Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
42. Рябичев В. А. Изменение функционального состояния двигательного анализатора спортсменов и не занимающихся спортом глухих школьников под влиянием различных нагрузок / В.А. Рябичев // Физическое воспитание детей школьного возраста: материалы 2-й научной конференции, 1964. – М.: АПН РСФСР, 1964. – С. 143–144.

ВПЛИВ НЕСПРИЯТЛИВИХ ПРИРОДНИХ ТА АНТРОПОГЕННИХ ЧИННИКІВ НА ПСИХОФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ

Бессарабова О.В., викладач

Запорізький національний університет

Проведені нами дослідження підтверджують деякі дані про специфіку психофізичного розвитку слабозорих дітей. Встановлено, що особливості порушення психофізичного розвитку породжуються цілим комплексом причин, причому кожна з них може превалювати в окремих випадках. Нам вдалося встановити, що вплив порушення зору на психофізичний розвиток досить значний.

Ключові слова: слабозорі діти, психофізичний розвиток, порушення зору, чинники, особливість.

Бессарабова Е.В. ВЛИЯНИЕ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ПРИРОДНЫХ И АНТРОПОГЕННЫХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ / Запорожский национальный университет, Украина.

Проведенное нами исследование подтверждает некоторые данные о специфике психофизического развития слабослышащих детей. Установлено, что особенности нарушения психофизического развития порождаются целым комплексом причин, причем каждая из них может превалировать в отдельных случаях. Нам удалось установить, что влияние нарушения зрения на психофизическое развитие очень значительное.

Ключевые слова: слабослышащие дети, психофизическое развитие, нарушения зрения, факторы, особенность.

Bessarabova O.V. INFLUENCE OF UNFAVOURABLE NATURE AND ANTHROPOGENIC FACTORS ON PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SIGHT DEFICIENCY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The conducted research has stated the specific features of psychophysical development of children with sight deficiency. It has been proved that peculiarities of deficiency of psychophysical development is resulted by complex of reasons with increasing the one of them in some cases. It also has been stated the enormous character of influence on psychophysical development.

Key word: children with sight deficiency, psychophysical development, sight deficiency, peculiarities.,

З метою визначення технології навчання і розвитку слабозорих дітей у віці 5–6 років, а також надання їм психолого-медико-педагогічної допомоги були проведені комплексна діагностика рівня і своєрідності їх розвитку, виявлення причин порушень і відхилень розвитку. При цьому було проведено психоневрологічне та психофізіологічне обстеження. В обстеженні брали участь фахівці різного профілю, які розкрили причини, структуру порушень, що впливали на їх розвиток. Усе це дозволило виявити ступінь співвідношення біологічної і соціальної обумовленості особливостей розвитку особистості слабозорих дітей. Досвід консультування дітей із відхиленнями в розвитку довів адекватність та інформативність такого підходу до цього контингенту. По-перше, вирішується диференційно-діагностичне завдання; в результаті обстеження виявляються базисні патогенні чинники, рівень знань, умінь і навичок. По-друге, тільки такий аналіз може розкрити механізми, що лежать в його основі, і дозволяє підійти до розробки специфічних, орієнтованих корекційних заходів. Це неодмінна умова: важливий саме синдромний підхід, інакше, неминучі викривлення, однобічність результатів, велика кількість артефактів.

Мета роботи – вивчення стану психофізичного розвитку слабозорих дітей.

До цього часу існування різних причин втрати зору і багатоманітність їх взаємозв'язку не потрапляли в поле дослідження корекційної педагогіки і спеціальної психології і не були висвітлені в спеціальній літературі.

Дослідження свідчать про частоту і глибину порушень у слабозорих дітей, що мешкають у м. Запоріжжя.

В умовах патології вагітності і пологів обтяжується дія чинників, що викликають порушення зору у дітей у віці 5–6 років (рис. 1).

Нами було проаналізовано 52 карти вагітних жінок. Вони надходили до пологових будинків м. Запоріжжя на пологи в терміні від 36 до 41 тижня. Варто вказати, що 7% жінок було зроблено кесаревий розтин. У 46 випадках (88,59%) мала місце патологія вагітності, у 33 випадках патологія вагітності поєднувалась із соматичними хворобами: (анемія – 29%, патологія нирок – 19,2%), 30% складала вагітні жінки із загрозою викидня, 13,5% – хронічна фето-плацентарна недостатність, 17,3% – токсикоз вагітності, багатоводність – 11,5%, маловодність – 3,7%, інфекційні захворювання – 7%, токсоплазмоз – 5%, також велика кількість абортів до народження першої дитини; вагітність із загрозою переривання; токсикоз під час вагітності; важкі, стрімкі або передчасні пологи; пологи з тяжкою асфіксією.

Установлений зв'язок втрати зору в хлопчиків 4,2% і 4,7% у дівчаток.

Серед причин порушення зору відзначені недорозвиток та ураження мозку в хлопчиків і дівчаток у віці 5–6 років у внутрішньоутробному періоді – 15 %.

Наші дослідження збігаються з даними В.І.Лубовського [1], Л.О.Бадалян [2], А.А.Венгер [3], Г.Д.Вигодської [4], Є.М.Мастюкової [5], які пояснювали порушення взаємодією органічних і функціональних, центральних і периферичних причин.

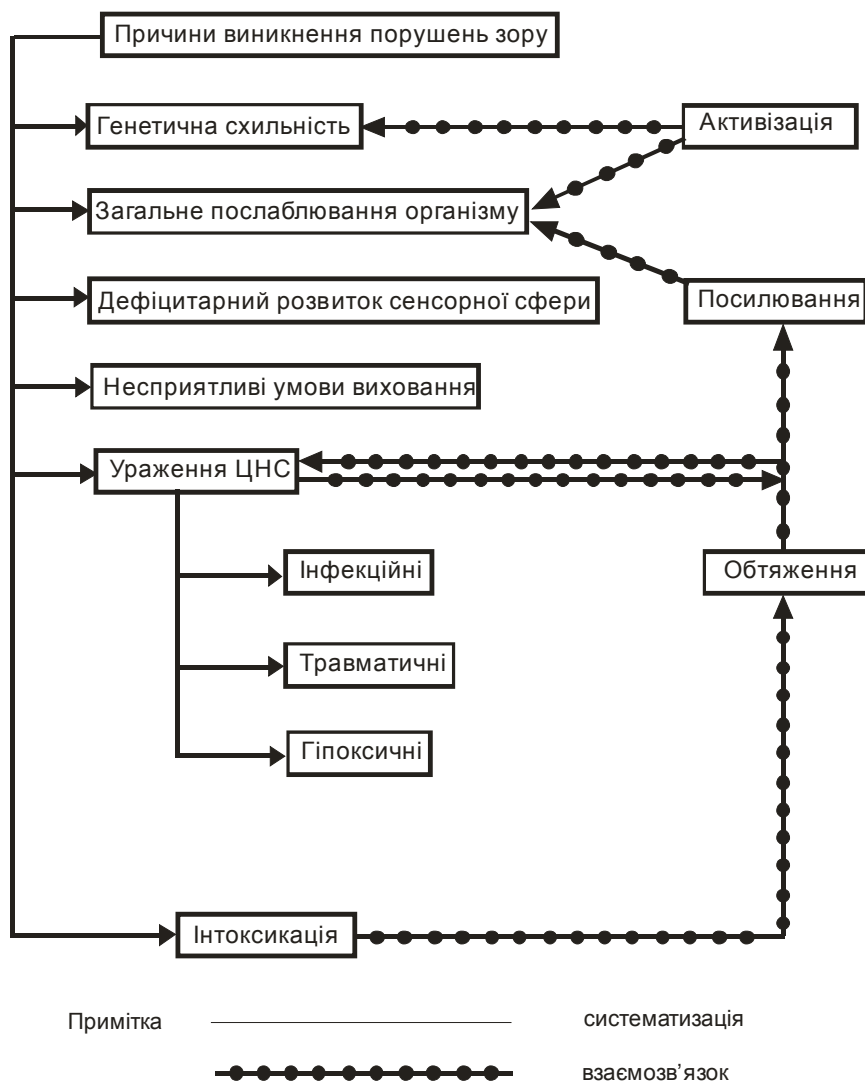


Рис. 1 Взаємозв'язок етіології порушень у ранньому дитинстві у слабозорих

Варто вказати, що під час опитування лише у 25% матерів слабозорих дітей вагітність і пологи протікали без патологій. У 75% опитаних матерів слабозорих дітей спостерігалася патологія вагітності: (токсикоз – 38 %) і патологія пологів: (важкі, стрімкі або передчасні пологи; пологи з тяжкою асфіксією – 67,3 %). Дослідження показали, що захворювання матері під час вагітності (анемія, захворювання нирок – 25 %) також сприяють виникненню слабозорості у дітей. Вивчення анамнестичних даних у слабозорих дітей выком 5–6 років свідчать, що хронічний алкоголізм батьків теж впливає на їх психофізичний розвиток.

Дослідження переконливо свідчать, що порушення зору частіше виникають в осіб чоловічої статі. При обстеженні слабозорих дітей: хлопчиків було 47 осіб, а дівчаток – 21. У 30% дітей відзначалась рухова розгалюваність з елементами різних нав'язливих рухів, у половини – синдром подразнення пірамідної системи, в окремих дітей – установний ністагм, симптом підвищення нервово-м'язового збудження.

Крім того, у хлопчиків значно більша втрата зору супроводжувалась мовними порушеннями.

У багатьох дітей привертають увагу окремі ознаки дизгенетичності у вигляді високого готичного твердого піднебіння, кісткової асиметрії обличчя і черепа. Ці ознаки, зазвичай, свідчать про ранне внутрішньоутробне ураження плоду, що збігається в цьому випадку з особливістю анамнезу.

Таблиця 1 – Пренатальна патологія вагітності і пологів у матерів слабозорих дітей 5–6 років у %

Патологія вагітності	Вік	
	5–6 років	
	Хлопчики	Дівчатка
1. Дитина від 2-10 вагітності і 1 пологів	19,1	14,2
2. Вагітність із загрозою переривання	6,3	23,8
3. Вагітність із токсикозом	14,8	38,0
4. Тяжкі пологи	6,3	4,7
5. Стрімкі пологи	8,5	14,2
6. Передчасні пологи	10,6	9,5
7. Кесарський розтин	4,2	4,7
8. Низька оцінка за шкалою Апгар	8,5	9,5
9. Пологи з тяжкою асфіксією	2,1	4,7
10. Пологи за допомогою видавлювання і накладення акушерських щипців	4,2	4,7
11. Нормальна вагітність і пологи	21,1	23,8
Загальна кількість осіб	47	21

Обтяження дефекту у цих дітей супроводжувалося частими інфекційними і соматичними захворюваннями. За даними досліджень, у них відзначались такі захворювання: вітряна віспа – від 9,5 до 72,1%; бронхіт – від 14,2 до 63,6%; краснуха – від 4,2 до 36,3%; енцефалопатія – від 8,5 до 16,6%; скарлатина – від 6,3 до 13,6%; отит – від 8,5 до 22,7%; коклюш – від 4,2 до 4,5%; кір – від 5 до 22,7%; ангіна – від 17,2 до 59,9%; бронхіальна астма – від 3,3 до 4,7%; тонзиліт – від 4,7 до 22,5%, вірусний гепатит – від 3,3 до 4,2%; трахеїт – від 4,7 до 27,2%; ларингіт – від 10 до 28,5%; пневмонія – від 3,3 до 19,04%; лімфаденіт – від 6,6 до 13,6%; фарингіт – від 1,6 до 23,8%.

Зміни з боку внутрішніх органів призводять до хронічної астенизації дітей, що виявляється у психічній і фізичній втомлюваності, пасивності в іграх і заняттях.

У зв'язку з цим необхідно враховувати в тифлопедагогіці час, характер, локалізацію ушкоджень, особливості пластичності нервової системи дитини, а також ступінь сформованості психічних функцій.

Таким чином, спадкоємні чинники у виникненні порушення зору виступають у поєднанні із соматичними та інфекційними захворюваннями у слабозорих дітей у віці 5–6 років.

На цьому етапі досліджень визначали й рівень фізичного розвитку слабозорих і зрячих дітей у віці 5–6 років за антропометричними показниками: довжина і маса тіла, окружність грудної клітки. Оцінка кожного вимірюваного показника передбачала п'ять рівнів розвитку: низький, нижче середнього, середній, вище середнього і високий. Гармонійність фізичного розвитку має для дітей важливе значення як показник здоров'я. Отримані дані стали основою для розподілення слабозорих і зрячих за двома групами. У першу групу увійшли діти, які отримали оцінку – гармонійний розвиток з довжиною тіла нижче середнього, середній і вище середнього; масою тіла та окружністю грудної клітки в межах від M-1G до M+1G. Другу групу склали діти, які мають дисгармонійний розвиток: низький і високий зріст, дефіцит маси тіла, надлишок маси тіла.

Варто вказати, що у всіх дітей фізичний розвиток відбувається гетерохронно. У слабозорих дітей закономірність збільшення довжини тіла аналогічна зрячим. Проте показники приросту у слабозорих дітей нижчі, ніж у їх зрячих однолітків.

Дослідженнями встановлено, що у слабозорих і зрячих дітей у віці 5–6 років спостерігали однаковий приріст маси тіла – 4,1 кг у хлопчиків і дівчаток.

Найбільший показник маси тіла зафіксований у слабозорих дівчат 6 років – 36,4 кг, а найменший у слабозорих хлопчиків 6 років – 14,5 кг.

У середньому 40% слабозорих дітей у віці 5 років і 37,5% у віці 6 років розвивалися дисгармонійно відносно довжини тіла.

Гармонійний розвиток за показниками ОГК спостерігали у 61,4% слабозорих хлопчиків і 58,3 % слабозорих дівчаток у віці 5 років. У 6-річному віці їх кількість складала 57,5 % хлопчиків і 56,4 дівчаток. Низькі показники ОГК відзначали в 38,5% слабозорих дівчаток 5 років.

Проведені дослідження підтверджують деякі дані про специфіку фізичного розвитку слабозорих дітей. Безсумнівно, особливості порушеного фізичного розвитку породжуються цілим комплексом причин, причому, кожна із них може превалювати в окремих випадках. Разом із тим, вплив порушення зору на психофізичний розвиток в ранньому віці у них досить значний.

Розвиток психомоторних функцій слабозорих дітей суттєво відстає по всім показникам від їх зрячих однолітків. У слабозорих дітей у віці 5–6 років спізнюється вступ в строй вищих коркових рівнів організації рухів, що не забезпечує прогресивний розвиток точних та силових рухів, а також не забезпечує необхідних умов для засвоєння все більшої кількості рухових навичок та предметних ручних маніпуляцій. Проведена оцінка моторної зрілості за тестами М.І. Озерецького, Я.В. Крет дозволила встановити, що 53% слабозорих дітей мають суттєве відставання в моторному розвитку. Середнього рівня розвитку психомоторних функцій в експериментальній групі досягли 46,1% слабозорих дітей у віці 5 років, у контрольній групі – 50% дітей. У 6-річному віці показники не змінилися і склали 45,3% і 50%. Середній рівень зафіксований у 13,3% і 10,0% зрячих дітей у віці 5–6 років.

Слабозорі діти відстають від зрячих в рівні розвитку пізнавальних психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять). Низький рівень зорового сприйняття відзначали у 57,6% слабозорих дітей у віці 5 років. У 6-річному віці слабозорих дітей з низьким рівнем розвитку – 41,7%. У ході дослідження ігрового мислення установили, що 50 % слабозорих дітей у віці 5–6 років досягли середнього рівня. Порівнюючи середні результати слабозорих і зрячих, необхідно відзначити, що різниця між ними була у віці 5 років – 1, 16 бала, а в 6 – річному – 1,1 бала. Рухова пам'ять слабозорих дітей відставала за рівнем розвитку від їх зрячих однолітків. У зрячих дітей високому рівню відповідали – 83,3%, а в слабозорих – 20,8%.

У слабозорих спостерігається порушення ходу мислення при розв'язуванні задач, труднощі встановлення внутрішніх, причинних зв'язків явищ. Успішність виконання слабозорими різного рода логічних операцій залежить від наглядності наведеного матеріалу та його підкріпленості життєвим досвідом.

Розумова працездатність слабозорих дітей супроводжувалась порушенням та нестійкістю уваги, недостатньою направленістю діяльності, невмінням проаналізувати отриманий результат та зіставити його з поставленим завданням, виснаженістю.

Мова розвивається в тісному взаємозв'язку із формуванням мисленневих процесів.

У процесі досліджень слабозорих дітей у віці 5–6 років розглядали види мовних порушень за Р.С.Левіною [6].

Аналіз мовних порушень дозволив оцінити результати первинного дефекту і його вплив на формування мовних і пізнавальних функцій. Виявлено, що наслідком утрудненого вимовляння є обмеженість активної мови дітей. Недостатність пасивного запасу слів, труднощі в оволодінні звуковим складом порушують нормальний хід оволодіння мовою.

Мовні порушення у слабозорих дітей, пов'язані з органічними порушеннями центральної нервової системи, поєднуються із відхиленнями в нервово-психічному розвитку дитини. Дані дослідження свідчать про те, що види мовних порушень спостерігались у дітей з мінімальною мозковою дисфункцією (таб. 2).

Таблиця 2. – Класифікація мовних порушень у слабозорих дітей у віці 5–6 років

Види мовних порушень	Вік 5–6	
	Хлопчики	Дівчатка
1. Фонетико-фонематичний недорозвиток мови	17,02	28,5
2. Загальний недорозвиток мови III рівня	42,5	38,0
3. Загальний недорозвиток II рівня	29,7	23,8
4. Загальний недорозвиток I рівня	4,2	14,2
5. Заїкання середнього ступеня	8,5	14,2
6. Синдром моторної алалії	4,2	4,7
7. Ринологія	8,5	14,2
8. Дислалія	10,8	23,8
9. Сигматизм	4,2	4,7
10. Парез органів артикуляції	4,2	4,7
Загальна кількість осіб	47	21

ВИСНОВКИ

1. Уявлення про етіологію порушення зору на підставі вивчення патології вагітності і пологів у матерів слабозорих дітей дають розуміння його сутності.
2. Проведені дослідження підтверджують специфіку психофізичного розвитку слабозорих дітей 5–6 років.
3. Ці дані дозволяють розробити адекватні засоби і методи подолання порушень психофізичного розвитку слабозорих дітей у віці 5–6 років при проведенні занять у дитячих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15–20.
2. Бадалян Л.А. Психологическая наука – реформе школы / Л.А.Бадалян, Б.Ф.Ломов, А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 24–30.
3. Венгер А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А.Венгер, Г.А.Виготская, Е.И.Леонград. – М. : Просвещение, 1972. – 88 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – С. 123–128.
5. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом / Е.М.Мастюкова. – М. : Просвещение, 1991. – 320 с.
6. Левина Р.Е. Основы компенсации дефектов у аномальных детей / Р.Е.Левина // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия. – М.: ЧеРО: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002 – Т.1. – С. 465–488.

УДК 373.66:330.341.1

ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ВОЛОНТЕРСТВА: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Бондаренко З.П., к. пед. н., доцент

Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара

У статті розглядаються інноваційні підходи до організації волонтерської роботи в Україні та за кордоном. Розглянута діяльність волонтерів в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: інновації, інноваційний підхід, педагогічне волонтерство, вищий навчальний заклад, волонтерська робота.

Бондаренко З.П. ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ВОЛОНТЕРСТВА: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ / Днепропетровский национальный университет им. Олеся Гончара, Украина.

В статье рассматриваются инновационные подходы к организации волонтерской работы в Украине и за рубежом. Рассмотрена деятельность волонтеров в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: инновации, инновационный подход, педагогическое волонтерство, вуз, волонтерская работа.

Bondarenko Z.P. INNOVATIONS IN VOLUNTARY WORK: FOREIGN AND HOME EXPERIENCE / Oles Honchar Dnipropetrovsk National University Ukraine.

The paper focuses on innovational approaches towards organization of voluntary work in Ukraine and abroad. The author analyzes voluntary activity in a higher educational establishment.

Key words: innovations, innovational approach, pedagogical voluntary work, higher school, voluntary work.

Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє зробити висновок про те, що досвід волонтерської роботи як в Україні, так і за кордоном (США, Японія, Австрія, Італія, Німеччина, Велика Британія, Франція та ін.), у тій чи іншій формі є в кожній країні світу, у багатьох законодавчо зафіксований та має деякі особливості щодо використання нових підходів до формування готовності студентської молоді щодо майбутньої професійної діяльності.

Питання інноваційних підходів до організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу наразі є актуальною і водночас проблемною. Звернімося до етимології поняття «інновація соціально-педагогічна» та «інновація педагогічна». Перша дефініція трактується як нововведення в соціально-педагогічній діяльності, зміна в з місті і технології навчання і виховання з метою підвищення їх ефективності. Наступна – як галузь педагогічної науки, яка вивчає процес оновлення педагогічної діяльності, її принципи, закономірності, методи і засоби [12, с. 97–100]. Саме поняття «інновація» означає нововведення, новизна, створення, поширення і застосування нового засобу (нововведення), що задовольняє потреби людини і суспільства, і викликає разом з тим соціальні та інші зміни.

Розглянемо, які ж основні характеристики інновацій існують у зарубіжній та вітчизняній практиці волонтерства. Це і визначимо за мету нашої статті.

Для соціальної педагогіки термін «інновація» лишається відносно новим. Найчастіше він використовується у двох значеннях: «інновація – процес» (процес внесення нового в систему; він розвивається за певними етапами – створення, реалізація, поширення нововведення) та «інновація – продукт» (окремий засіб, ідея, методика, програма тощо). У соціально-педагогічній інновації розмежовують два аспекти: предметний (що нове створюється, впроваджується) і процесуальний (як відбувається зародження, створення, поширення, опанування, модифікація нового).

Досягнення соціальної роботи та соціально-педагогічної науки в розробці теорії та практики основ волонтерського руху в Україні та за кордоном висвітлювали: О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, Н.В. Заверико, І.Д. Зверєва, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, Л.Г. Коваль, В.І. Курбатова, Г.М. Лактіонова, Т.Л. Лях, В.С. Петрович, Т.О. Рудякевич, Стів Маккарлі, Рік Лінч, Є.І. Холостова та інші.

Щодо світового виміру, то найпоширенішим феноменом вияву благодійності, добродійності вважають волонтерство, на розгляді сутності й становленні якого зупинимося більш детально. Як соціально-педагогічний феномен, волонтерство зародилося в США, де вже у XIX столітті волонтери забезпечували функціонування різних некомерційних організацій. За твердженням І. Григи, французький письменник-журналіст Анрі Дюнан, вражений кривавими картинами битви коло Сольферино, запропонував ідею створення Червоного Хреста (1859 р.) – організації, яка працювала б на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу пораненим бійцям. Саме цей факт започаткував волонтерську роботу в усьому світі [4, с. 146].

Для нашого дослідження цікавою є наукова знахідка О. Безпалько щодо започаткування волонтерської роботи в Англії, а пізніше у США студентами, які працювали в переважній більшості з населенням в селтльмент-центрах, що виникли по аналогії з європейськими кварталами в колоніях як центри соціальної допомоги для місцевого населення, як благодійні установи на зразок Тойнбі-Холл, заснованого священиком Самуелом Барнетом в 1884 році у бідній частині Лондона. Цей заклад існував за рахунок приватних пожертвувань і дав поштовх до створення більше ніж 400 благодійних установ у англійських та американських містах. Студенти, які об'єднувалися між собою на волонтерських засадах у невеликі групи, а пізніше – добровільні об'єднання, оселялися в найбідніших кварталах Лондона, а потім у багатьох міських районах по всій Великобританії, щоб на собі відчути всі незручності бідності і проводити соціальну роботу на місцях. Вони були провідниками освіти, різних видів культурної діяльності, помічниками місцевих жителів у вирішенні радикальних соціальних проблем та наданні соціальної допомоги нужденним [12, с. 28].

Отже, наведені факти свідчать про те, що волонтерська робота з'явилася в XIX столітті в часи поширення суспільної благодійності, кульмінацією якого став рух селтльмент-центрів, в яких зародилися окремі напрями та форми соціальної роботи. А самі селтльменти стали прабатьками багатьох сучасних інституцій, які успішно функціонують у територіальних та етнічних громадах різних країн. Таким чином, є підстави стверджувати, що волонтерська робота зародилася і як студентський волонтерський рух, і має свою актуальність й відтепер. Визначаючи *волонтерську роботу*, сучасні дослідники тлумачать сутність цього феномена як:

- соціальну практику, що може бути освоєна майбутніми фахівцями соціальної сфери поза професійною підготовкою у вищому навчальному закладі на базі громадських організацій (О. Акімова, В. Бочарова, В. Воронов, Б. Вульфів, Р. Ларсен, В. Петрович, Ю. Поліщук, Н. Романова, Д. Хепурт та ін.);
- добровільчу діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, без цілей отримання прибутку, одержання оплати або кар'єрного зросту; отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям;
- основу функціонування громадських організацій, територіальних громад, форму громадянської активності населення (О. Безпалько, О. Стецьків, М. Фірсов, Є. Холостова та ін.);
- малоспеціалізовану допомогу в різних сферах діяльності (Л. Артношкіна, Ю. Мацкевич, А. Мороз, А. Полянничко, Л. Радченко);
- філантропію – сприяння окремих осіб чи груп громадян добробуту людей через надання послуг чи коштів. «Філантропія відрізняється від благодійності й милосердя тим, що спрямована на великі групи людей та установи, організації, а не на окремих індивідів» [13, с. 280] (Р. Апрусян, М. Дмитрієнко, Є. Холостова, Ю. Хорунжий);

Згідно із Загальною декларацією волонтерів, яку було прийнято на II Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів 14 вересня 1990 року в Парижі, волонтерська діяльність розглядається як інструмент соціального, культурного, економічного розвитку. У Декларації підкреслюється, що волонтерство – це добровільний вибір, що відображає особисті погляди і позиції; що виражається, як правило, у спільній діяльності в межах різного роду асоціацій. Волонтерство сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху будівництва

справедливого і мирного суспільства, більш збалансованому економічному і соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і нових професій. У Декларації проголошено низку головних принципів руху, зокрема, принцип надання особистих або організованих послуг, а також принцип перетворення волонтерства в елемент особистісного розвитку, набуття нових знань та навичок [7].

Аналіз проблем волонтерства в Україні показав, що волонтерська робота серед молоді набуває масового характеру в різних сферах діяльності: освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, служб для молоді тощо. Аналіз літературних джерел свідчить про наполегливий пошук вченими, соціальними працівниками оптимальних шляхів розвитку волонтерського руху в Україні, намагання вивчити сутність феномена «волонтер», особистісні та професійні потреби волонтерів, узагальнити накопичений досвід та розповсюджувати його [1; 3; 4; 5; 7; 9; 10; 12].

Водночас ми помітили, що незважаючи на вагомі здобутки вчених, практиків щодо цього питання, ще не сформована цілісна технологічно обґрунтована система розвитку та підтримки волонтерів з числа студентської та молоді, вивчення їх особистісного потенціалу, а також умов організації та залучення їх до волонтерської діяльності.

Практика засвідчує, що є окремі цікаві приклади залучення до волонтерської діяльності студентів. Так, прикладом організованої роботи з підготовки студентів до волонтерської діяльності за умов ВНЗ може бути «Волонтерський клуб м. Луцька», який є молодіжною громадською організацією, що створена ініціативною групою викладачів і студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки на засадах спільності інтересів для реалізації мети і завдань, визначених статутом. Метою діяльності клубу є сприяння розвитку соціальних ініціатив у молодіжному середовищі, допомога соціально вразливим категоріям дітей та молоді. Основними завданнями клубу є: сприяння розвитку волонтерського руху серед студентів Волинського університету та молоді міста Луцька; здійснення та захист прав і свобод, задоволення соціальних та культурних інтересів громадян – членів клубу; створення умов для саморозвитку членів клубу як особистостей, членів суспільства, громадян України, професійного становлення як фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів та працівників); проведення громадянських волонтерських акцій на місцевому рівні; пропаганда принципів волонтерського руху.

До пріоритетних напрямів (програм) діяльності клубу належать: створення служби соціального патронажу «Старші брати й сестри» дітей-інвалідів з метою організації їх спілкування і реабілітації; діагностично-корекційна робота з вихованцями школи-інтернату та вечірньої (змінної) школи, що стоять на обліку у відділі кримінальної міліції у справах неповнолітніх; превентивна робота щодо попередження й профілактики негативних явищ, зокрема наркоманії та СНІДу серед неповнолітніх та молоді; популяризація Конвенції ООН про права дитини, сучасного вітчизняного законодавства з проблем соціально-правового захисту дитинства й відповідального батьківства серед дітей, батьківської та педагогічної громадськості; організація змістовного і соціально цінного дозвілля учнівської та студентської молоді міста; організація вуличної соціальної роботи з дітьми та молоддю в м. Луцьку та ін.

Волонтерський загін «Сова» Луганського національного університету ім. Т.Г.Шевченка був створений у жовтні 2003 року, має певну довершену структуру, пакет документів, до якого ввійшли: назви комітетів, напрями діяльності, мета, принципи роботи, структура, перелік сфер діяльності, літопис. До структури загону ввійшли п'ять комітетів (комітет PR) і ЗМІ, комітет X-файли, комітет «Школа волонтерів», «Школа тренерів», комітет «Креатив мега-проект», комітет «Тее Хаусе»; експертно-консультативна рада, куратор-супервізор. Загальне керівництво здійснювала кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Метою діяльності волонтерського загону «Сова» є об'єднання і координація зусиль усіх членів загону та зацікавлених осіб у справах становлення і розвитку волонтерського руху на Луганщині; задоволення і захист своїх законних соціальних, творчих, вікових, духовно-культурних, інтелектуальних та інших загальних інтересів; сприяння повноцінному, всебічно гармонійному й самобутньому розвитку волонтерів, їхньої продуктивної самореалізації і прогресивному соціальному становленню в сучасних соціально-історичних, соціокультурних і природно-екологічних умовах.

Одним із завдань волонтерського загону Луганського національного університету ім. Т.Г.Шевченка «Сова» є організація роботи волонтерів за напрямками діяльності: робота з ветеранами, людьми похилого віку, людьми з особливими потребами, з дітьми з притулку для неповнолітніх і будинку крихітки, індивідуальні заняття зі школярами (репетиторство); проведення тренінгів, семінарів, занять з дітьми, підлітками, молоддю, організація дозвілля і вільного часу дітей, підлітків, молоді, участь в акціях разом з іншими організаціями, «Школа волонтерів і соціальних тренерів»; робота із ЗМІ, написання статей, наукових публікацій, робота з організаціями, PR, розробка і підтримка Інтернет сайта, розробка, написання і реалізація молодіжних проектів, фандрайзинг (пошук і залучення засобів для реалізації проектів – соціальне підприємництво); участь у виступах аматорського театру, молодіжного театру-форуму, участь у роботі, участь у роботі ігрової площадки в співтоваристві мікрорайону.

У Київському університеті імені Бориса Грінченка існує інноваційна форма підготовки студентів до волонтерської роботи завдяки успішній діяльності тренерської студії, волонтерських осередків в академічних групах, соціальному партнерству з Всеукраїнським громадським об'єднанням «Волонтер».

У Запорізькому національному університеті на факультеті соціальної педагогіки та психології давно вже склалися добрі традиції підготовки активних студентів до волонтерської роботи, що є гарним свідченням про те, що професорсько-викладацький склад факультету давно опікується цими проблемами. Підготовка відбувається як в теоретичному блоці, так і в практичній позааудиторній роботі. У навчальному курсі «Основи управління волонтерською діяльністю» студенти мають змогу набувати окрім теоретичних знань, практичні навички волонтерської роботи. Студенти-волонтери співпрацюють зі студентами факультету психології Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.

Створений як громадське об'єднання, Центр соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ ім. Олеся Гончара працює з 2002 року і до сьогодні, та затверджений наказом по університету. Спільно були організовані та проведені творчі дискусійні засідання клубів та КВК на тему «Соціальна сатира», а також участь у спільних тренінгах щодо різних спрямувань: формування навичок здорового способу життя, підготовка до роботи з дітьми, що залишилися без батьківської опіки, навчання ровесників ровесниками здорового глуду життя, культура життєвого самовизначення підлітків тощо. Однак, організованого залучення студентської молоді, її підготовку до волонтерства через певне структурне об'єднання вищого навчального закладу в Україні, спостерігається недостатньо.

Багатома дослідниками визначається поняття волонтерства як «добровільного надання допомоги, що відрізняється від праці та військової повинності» [3; 5; 6; 10; 12].

У 1998 році в США 47,7 % населення було активовано в ролі волонтерів. Згідно з результатами анкетного опитування 2010 року (350 осіб) основну частину добровольців (59 %) складають 33–51-річні американці, найменшу (18,4 %) молоді громадяни (14–24 роки). Професійна структура добровольців засвідчує, що волонтерами виступають, насамперед особи, зайняті у сфері освіти: вчителі (викладачі) – 48 %, репетитори – 14 %, студенти й аспіранти – 21%. Рівень освіти також має значний вплив на ступінь захопленості волонтерством. Частина волонтерів з дипломом про вищу освіту нараховує 68 %, а із середнім – 24 %.

Щодо таких країн, як Україна й Росія, більше всього добровольців на перевагу США серед 14–26-річних, в основному це школярі та студенти, найменше – серед 30–45-річних. Цілком зрозуміло, що респонденти мають головним чином середню освіту з середнім річним прибутком менш ніж 1 тис. доларів. Беруть участь у волонтерстві вчителі, домогосподарки, пенсіонери.

Якщо говорити про сфери діяльності волонтерів, особливо тих добровольців, які є студентами соціально-педагогічних, соціальних та психологічних спеціальностей ВНЗ, то для них добровільна волонтерська робота є безпосередньою сферою застосування своїх професійних знань, умінь та навичок. Крім того, діяльність таких студентів у ролі добровольців дає можливість розширити свій професійний досвід саме в практичній діяльності з соціально вразливими верствами населення, експериментувати з приводу використання змістового компонента підготовки студентів до волонтерства.

Відомо, що волонтерство має на меті реалізацію соціальних, благодійних і духовних інтересів, а не набуття матеріальної винагороди. Тож студентами, які вступають до лав добровольців, рухають, звісно, не мотиви наживи, чи матеріальні мотиви. Серед домінуючих мотивів зарубіжні добровольці називають бажання бути соціально корисними (74 %), реалізувати власну ініціативу (71 %), а також набуття додаткових знань та інформації (37 %), можливість участі в житті різних освітніх і соціально-культурних установ (19 %) тощо [11; 13].

Як мотиви участі українські добровольці розглядають за ступенем зниження важливості: набуття додаткових знань та інформації, можливість участі в житті установ, а також бажання бути соціально корисними та реалізувати власну ініціативу. Так, учні й студенти, пов'язують волонтерство із проходженням навчальної практики, надбанням досвіду праці, професійних навичок. Пенсіонери та домогосподарки бачать добровільну діяльність як спосіб організації вільного часу, а вчителі та інші респонденти оцінюють волонтерство як плату за користування послугами установ освіти й культури.

Праця добровольців, у тому числі студентів-волонтерів, зводиться до роботи з відвідувачами в центрах соціальних служб, благодійних організаціях тощо, допомоги в організації заходів (наприклад, допомога дитячим притулкам, благодійні концерти для дітей-сиріт), збору зовнішньої інформації тощо. Та, незважаючи на вищевикладені сфери застосування волонтерської праці студентів, вона не передбачає хаотичного характеру роботи. Як правило, відносини між студентом-волонтером і благодійною організацією регулюються договірними зобов'язаннями, які чітко визначають обсяг робіт, завдання та очікувані результати. Крім того, волонтерство пов'язане з визначеним рівнем відповідальності. Наприклад, волонтери несуть відповідальність за виконання правил та вимог організації, збереженість її матеріальних цінностей, а також будь-яку діяльність, яка негативно позначається на іміджі установи тощо.

Усе вищезазначене дозволяє розглядати волонтерство як особливу систему трудових відносин. На думку багатьох дослідників, *волонтерство (добровільна діяльність)* – це система трудових відносин, що використовує механізм нематеріального стимулювання та така, що має на меті соціальні, благодійні і інші суспільно-корисні цілі.

Серед засобів стимулювання волонтерів у ході дослідження трудових взаємин виділяють *освітнє, інформаційне і нематеріальне стимулювання*. Освітнє стимулювання – це надання волонтерам можливості участі в просвітницьких програмах організації на безоплатній або пільговій основі, набуття досвіду роботи за різноманітними напрямками діяльності тощо. *Інформаційне стимулювання* передбачає доступ до інформаційних джерел і матеріалів, таких як бібліотечна система, інтернет-ресурси, науково-дослідницькі розробки, інноваційні технології та ін.

Нематеріальне стимулювання надає волонтерам можливість організації вільного часу, наприклад, безкоштовного відвідування заходів, які проводяться організацією, окремих пільг, послуг тощо.

Активність діяльності волонтерів призвела до використання багатьома організаціями праці та послуг волонтерів, особливо волонтерів-студентів як основного ресурсу. Подібна практика характерна для невеличких організацій. Крім того, популярність добровільної праці стала причиною появи в США організацій, які займаються підготовкою і розподілом волонтерів-студентів до некомерційних структур (різного роду благодійних фондів, центрів, агентств, що спеціалізуються у сфері добровільницьких трудових відносин).

Актуальність існування інституту вітчизняного і зарубіжного волонтерства очевидна. *По-перше*, це давня традиція відкриття центрів волонтерів (так, у 1910 році створено систему благодійної допомоги в Японії; у 1973-му році – незалежний центр волонтерів у Великій Британії (з 1996 року – Національний центр волонтерської роботи (*National Centre for Volunteering*), з допомогою якого в 70-х роках ХХ століття почалося створення національної мережі волонтерських агентств). *По-друге*, організації волонтерів численні за своєю представленістю в суспільстві й за складом волонтерів (в Австралії функціонує понад 30 місцевих волонтерських агентств; у Великій Британії – 500 волонтерських центрів та професійних громад; понад 10 млн японців у тій або іншій формі беруть участь у русі волонтерів; у США – понад 100 млн. людей; у Франції – 60 % населення зайняті добровольчою діяльністю; у Німеччині – понад 2 млн осіб; близько 33 % населення Ірландії є волонтерами). *По-третє*, організації волонтерів активно співпрацюють із соціальними інститутами суспільства (Комітет голів волонтерських організацій і фондів Італії представляє інтереси 2 млн волонтерів перед урядом, парламентом, церквою; у США робота волонтером ураховується при визначенні виробничого стажу так само, як і оплачувана праця. Троє з кожних чотирьох американських громадян регулярно вносять кошти на благодійні цілі, виділяючи щорічно понад 1 000 доларів із родини. На ці особисті внески припадає майже 90 відсотків усіх благодійних внесків. Фонди й ділові корпорації за всієї своєї значимості надають лише 10 % усіх внесків на добродійність. В останній беруть участь люди всіх рівнів доходу, і люди з низькими доходами часто бувають щедрішими, ніж багаті (у Великій Британії добровільні помічники співпрацюють з державними структурами соціальної сфери). *По-четверте*, волонтерів залучають до проведення масштабних заходів (так, в Олімпійських іграх у м. Сідней 2000 р. взяло участь понад 50 тис. австралійських волонтерів), що засвідчує довіру до волонтерів із боку уряду країн і пошану цього виду діяльності серед населення). *По-п'яте*, волонтери надають консультаційні, освітні послуги, підтримують нові організації волонтерів тощо.

Теоретико-практичний наліз фахової літератури [3; 6; 7; 10; 12; 14] дає можливість виділити основні інноваційні засоби діяльності міжнародних волонтерських об'єднань:

- Альянс європейських волонтерських організацій (*Alliance (Alliance of European Voluntary Service)*), Асоціація волонтерських організацій (*AVSO (Association of Voluntary Service)*), Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій (*CCIVS (Coordinating Committee for International Voluntary Service)*) координують діяльність європейських національних волонтерських організацій, короткострокових і довгострокових волонтерських робочих таборів, просуваючи ідеї міжнародного співробітництва, миру та взаєморозуміння й інтереси волонтерства на рівні урядів, соціальних інститутів;
- Федерація *ICYE (ICYE (Intemaitional Christian Youth Exchange)*) реалізує ідеї глобальної освіти та міжкультурного виховання дітей, людей похилого віку й інвалідів, організує дитячі центри та реалізує екологічні проекти;
- Міжнародна волонтерська організація *SCI (Service Civil International)* у формі волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів і тренінгів просуває ідеї світу, міжнародного взаєморозуміння та солідарності, соціальної справедливості й захисту навколишнього середовища;
- Міжнародні волонтерські об'єднання *UNV (United Nations Volunteers)* – організація, що безпосередньо підпорядковується ООН, займається підтримкою стійкого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей добровольчества й мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних

завдань з надання допомоги біженцям, ВІЛ-інфікованим, дітям-інвалідам; в галузі дитячої й дорослої освіти, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого права й захисту прав виборців, гендерної рівності й прав жінок тощо, практично у всіх країнах-учасниках ООН;

- Молодіжна міжнародна організація *YAP (Youth Action for Peace)* просуває ідеї миру й співробітництва між країнами й активно виступає проти військових конфліктів, займається організацією волонтерських антивоєнних проєктів, пацифістських семінарів і тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення військових конфліктів, роботою з біженцями, соціально незахищеними групами, лобюванням антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій й організацій;
- Християнський дитячий фонд (ХДФ) (*Christian Children's Fund (CCF)*) сприяє поліпшенню становища дітей та молоді у світі шляхом розробки та реалізації програм, надання соціальних послуг, навчання спеціалістів та волонтерів соціальної роботи, розвитку міжнародного співробітництва в партнерстві з державними та недержавними структурами [7, с. 24];
- Українська Асоціація соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи (*УАСПССР*) – самодіяльна, благодійна громадська організація, діяльність якої здійснюється на засадах розвитку соціальних ініціатив, самоврядування, гласності, добровільності членства та участі в її справах. Основними завданнями діяльності Асоціації є консолідація зусиль у становленні та розвитку соціальної педагогіки й соціальної роботи в Україні; підтримка зацікавлених організацій та фізичних осіб у покращенні соціальних та економічних умов життя, у розвитку творчого потенціалу людей, формування особистості, яка може діяти самостійно, ініціативно, відповідально; організація діяльності соціальних педагогів та спеціалістів з надання допомоги громадянам і групам, котрі мають труднощі соціалізації, адаптації та соціальної реабілітації; сприяння підвищенню професійного рівня та становленню соціального статусу соціальних педагогів та соціальних працівників, захисту їхніх професійних інтересів, створення сприятливих умов роботи, здійснення контролю за виконанням етичних норм. Із 1994 року є повноправним членом Міжнародної Федерації соціальних працівників (*IFSW*) [12, с. 308];
- Український фонд «Благополуччя дітей», який використовує вітчизняний та міжнародний потенціал громади в наданні різних соціальних послуг людям, які потребують допомоги.
- Волонтерська служба за місцем проживання (*Community Service Volunteers (CSV)*) (Великобританія) надає молодим людям від 16 до 35 років можливість зайнятися волонтерською діяльністю в таких сферах, як соціальна робота, освіта, охорона навколишнього середовища, засоби масової інформації й волонтерські інновації. Щорічно завдяки CSV понад 63 000 молодих людей беруть активну участь у громадському житті;
- Національна асоціація волонтерських агентств (*National Association of Volunteer Bureaux (NAVb)*) (Велика Британія), яку називають «біржею праці волонтерів», виступає як ряд контактних бюро для людей, які хочуть працювати добровільно; головним завданням волонтерських агентств є консультації, навчання й направлення людей в організації, де потрібна їхня допомога.

На основі аналізу фахової літератури виділено основні форми волонтерської роботи за рубежом з використанням відповідних інновацій [3; 6; 7; 10; 12; 14], а саме:

- обслуговування (традиційна форма допомоги однієї людини іншій, яка припускає особисту підтримку – допомога під час покупок, дружні відвідування, обмін досвідом тощо);
- боротьба за зміни й захист громадянських прав (спрямовані на зміну функціонування установ, захист, розширення прав громадян);
- суспільно корисна робота волонтерів, пов'язана із функціонуванням державних установ (поширення інформації, оцінювання державних програм та їх виконання);
- керівна діяльність волонтерів, які є членами рад директорів та інших органів громадських організацій, що відповідають за вироблення їхньої програмної лінії;
- самопомога (поліпшення психологічного стану громади, участь у групах самопомоги);
- збір фінансових засобів та пожертвувань або фандрайзингові акції.

Підсумовуючи результати стислого аналізу зарубіжних досліджень, ми повинні визнати, що теорія і практика волонтерської роботи в Західній Європі та США мають вищий офіційний статус і більший практичний досвід, ніж в Україні. Зазначимо: волонтерська робота за рубежом, спрямована на підвищення добробуту суспільства, має свої напрями й форми роботи, які доцільно практично реалізовувати в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Природно, що й фонд наукових та інформаційних знань у цьому напрямку набагато більший. Звичайно, далеко не всі їхні напрацювання можуть бути застосовні в нас через значні розбіжності в соціально-

економічному рівні. Разом із тим, взаємозбагачення ідеями й досвідом організації волонтерської роботи – важливий чинник її розвитку в Україні. Вагомим для нашого дослідження є аналіз досвіду організації волонтерської роботи у зарубіжних вищих навчальних закладах [1; 2; 4; 5; 8; 11; 13].

Так, у зарубіжній системі соціальної освіти (США, Австрія, ФРН, Швейцарія) передбачено співробітництво ВНЗ із громадськими організаціями, до діяльності яких залучають студентів. На базі ВНЗ організують волонтерські центри й реалізують студентські волонтерські програми, спрямовані на вирішення соціальних проблем конкретного співтовариства, проблеми забезпечення зайнятості молоді, яка засвоює етику служіння людям й розвиває основи громадянськості тощо [1; 2; 4; 8; 11; 13]. Студентські організації, почесні товариства, братерства й жіночі клуби спонукають або зобов'язують юнаків і дівчат здійснювати роботу з благоустрою того населеного пункту, де знаходиться навчальний заклад.

Вагомим є досвід Австрії, де активно функціонує спеціальна школа підготовки керівників дозвілєвими центрами молоді. Школа співпрацює з молодіжними громадськими організаціями, представники яких входять до контролюючого органу школи, що впливає на вироблення змісту і форм навчання [2]. Основна її мета: розвиток у майбутніх соціальних працівників культури публічного обговорення суспільно значущих проблем, здібностей вільно мислити, критично осмислювати свої знання, переконання, формування умінь розуміти інші погляди, переконливо викладати власні погляди в публічному виступі, бути психологічно стійким та позитивно налаштованим.

В університеті Північного Мічигану діє програма «Товариство студентських лідерів» (*The Student Leader Fellowship Program at Northern Michigan University*), мета якої – розвиток компетентних студентів-лідерів із високим рівнем сформованості етичних уявлень, орієнтованих на допомогу співтовариству, територіальній громаді. Для розв'язання цих завдань студенти вивчають такі питання, як: «Турбота про членів своєї групи», «Поради з публічного виступу» тощо [14].

У державному університеті Болла (Штат Індіана, м. Мансі) впроваджено програму «Мистецтво лідерства» (*The Excellence in Leadership*), спрямовану на формування в студентів умінь лідера, що припускають розвиток упевненості в собі, соціальної активності, спрямованості особистості на реалізацію волонтерської роботи [10].

У Великій Британії (графство Стаффордшир) створено Загальнонаціональну організацію з навчання спеціалістів, які працюють з молоддю, метою якої є набуття знань стосовно особливостей волонтерської роботи, оволодіння теорією міжособистісного спілкування; формування умінь створювати і підтримувати міжособистісні відносини, працювати в команді, розвиток організаторських і аналітичних здібностей; прагнення постійно удосконалювати знання і навички професійної діяльності [10].

У Франції, Швейцарії як перспективний напрям професійної діяльності соціальних працівників виділено соціально-культурний. У зв'язку з цим увага акцентована на підготовку фахівців-аніматорів у сфері соціальної роботи. Під «анімацією» розуміють свідому партнерську діяльність, спрямовану на розвиток і зміну соціального спілкування людей, суспільних структур й удосконалювання умов для дій окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації ресурсів людини. Її можна розглядати і як технологію, «супровідну професію», що використовується в процесі навчання творчих предметів (драма, музика, танці та ін.) й дозволяє аніматорам активно залучати молодь до культурного і соціального життя суспільства [1; 5; 8].

Характеризуючи особливості професійної підготовки студентів до здійснення соціальної роботи, Ф. Шервиш [13, с. 285] (США) відзначає, що «навчання відбувається на студентському та аспірантському рівнях вищої освіти. Згідно цього, мета навчального плану на студентському рівні – підготувати студента для переходу на наступний рівень в отриманні професії. Ці студенти мають можливість проходити практику в агентствах та різноманітних організаціях, виконуючи завдання як практикант або волонтер, і знаходитися під наглядом досвідчених практиків». У підготовці майбутніх соціальних працівників у США, на думку Ф. Шервиша [13, с. 284–286], увагу акцентовано на оволодінні знаннями, що належать до групових процесів, формуванні вмінь лідувати в групі, здійснювати безпосередню допомогу в роботі, функціонувати у якості учасника міждисциплінарної гри та визначати умови взаємодії всередині системи та між системами. Вагома роль відведена тренінгам за напрямками: поведінка людини в соціальному оточенні, соціальна політика, теорія і практика професії, дослідження, цінності і етика, поле практики.

Певний досвід накопичено в Кобленці (ФРН). Так, на факультеті соціальної педагогіки для студентів, які беруть участь у волонтерських програмах і міжнародних проектах, впроваджено навчальний курс «Виховання в дусі європейської спільноти» (*European Community Edukation Studie – Европа – COMES*). Основною метою визначено: оволодіння студентами новими спеціальними знаннями з організації спільної, добровільної діяльності, міжнаціональних та міжкультурних проблем; формування умінь та навичок соціально-педагогічної роботи на міжнародному рівні, в галузі вивчення міжнаціональних та міжкультурних проблем. Особлива роль відведена «розвитку мобільності студентів, підготовки їх до здійснення майбутньої професійної діяльності з використанням мінімум двох різних мов» [8, с. 305].

Характерною рисою підготовки соціальних працівників у Швейцарії є те, що студентами шкіл соціальної роботи стають люди більш старшого віку (близько 60% – старше 30 років, близько 17% – старше 40 років; лише 10% у віці від 21 до 25 років) – особистісно зрілі та вмотивовані до навчання люди, що мають досвід волонтерської або благодійної роботи (не менше одного року, а на деякі спеціальності – два). Усе це пов'язано, на думку І. Валліманна [1, с. 289–290] зі зростанням престижності професії соціального працівника/соціального педагога за умови європейської інтеграції.

Розкриваючи особливості підготовки студентів університетів Австрії, які оволодівають професією соціального працівника/соціального педагога, до добровільної діяльності, Г. Вільфінг [2] вказує, що ефективним способом набуття фахових якостей та вмій є педагогічна волонтерська робота, представлена практичною роботою вожатих («молодіжних лідерів») протягом трьох-шести років навчання, яка передує фаховій діяльності. Ці студенти-волонтери «можуть привнести в роботу високе почуття суспільного ентузіазму, інтелект та свіжий погляд, можуть на практиці вивчити деякі методи роботи з молоддю, підходи до вирішення специфічних молодіжних проблем» [2, с. 300–301]. Практична робота має здійснюватися під керівництвом та контролем досвідченого працівника молодіжної служби, який планує педагогічну волонтерську роботу так, щоб можна було набути власний досвід мінімум у двох видах діяльності; одержати можливість виявити почуття відповідальності й продемонструвати можливості деяких найбільш поширених видів клубної роботи (постановка вистави, музика, мистецтво). Студентам надана можливість розвивати будь-який талант, який став би у нагоді для здійснення клубної діяльності. Відзначено, що волонтерами цього профілю можуть бути також випускники вишів та «штатні вожаті» з числа професійних учителів, що працюють у молодіжних службах та в об'єднанні центрі.

Значна увага в підготовці майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами волонтерської роботи приділена впровадженню сучасних інноваційних технологій навчання. Так, дослідниками зарубіжного досвіду організації волонтерської роботи (Франція, США, Данія, Велика Британія [1; 4]) виявлено, що однією з найоптимальніших технологій навчання є навчання ровесників ровесниками (Peer education), тобто передача достовірної соціально-значущої інформації підростаючому поколінню через спілкування на рівних з метою позитивного самовдосконалення особистості. Аналогічний досвід існує і в Україні [12]. Ми переконані, що ці технології можна ефективно використовувати в комунікативній, культурно-дозвілльєвій, науково-дослідній, проектній діяльності студентів-волонтерів, при розробці змістового компонента програм їхньої професійної підготовки.

У країнах СНД, зокрема в Україні, волонтерська діяльність менш популярна, порівняно із США. Це можна пояснити складним економічним станом громадян, а також відсутністю законодавчих заходів стимулювання праці добровольців. Українське законодавство не допускає набуття добровольцями продукції і послуг організації на безкоштовній чи пільговій основі. Згідно із законом України «Про благодійну діяльність і благодійні організації», праця добровольців безоплатна. Для розвитку добровільницької діяльності в Україні необхідно внести доповнення в цей закон, і насамперед, змінити формулювання «безоплатної праці», а також визначити механізми стимулювання і контролю праці добровольців.

Таким чином, на основі вищезазначеного, можна зробити такі **висновки**:

1. Волонтерство за кордоном розглядається людьми, насамперед, з позицій соціальної активності, громадянського суспільства; пріоритетності індивідуальних інтересів громадян;
2. Українська професійна структура добровольців має спільні риси з американською. Однак соціальна й демографічна структура добровольців в Україні відрізняються. Серед волонтерів домінують люди молодого віку з середнім рівнем освіти і низькими прибутками, у складі волонтерських груп переважно студентська й учнівська молодь;
3. Українське волонтерство, на відміну від американського, розцінюється з позицій взаємовигідного обміну і не користується широким попитом серед населення [10, с. 63].

Отже, професійна підготовка як за кордоном, так і в Україні, має низку очевидних рис: носить характер «інноваційного супроводу професії» (поєднання теоретичної підготовки і професійної (волонтерської) практики); здійснюється в освітніх установах із залученням до процесу навчання ресурсів громадських організацій; поряд із традиційними, акцентує увагу на використанні додаткових програм підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців з використанням певних педагогічних та соціально-педагогічних інновацій; як пріоритетні виділено соціальний (волонтерський), комунікативний та науково-дослідний напрями підготовки згідно з Болонським освітнім процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валліманн І. Специфика подготовки социальных работников в Швейцарии / И. Валліманн // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / [отв. ред. Т. Ф.Яркина, В. Г.Бочарова]. – М. ; Тула : АСОПиР РФ, 1993. – С. 287–295.

2. Вилфинг Г. Соображения по набору, обучению и обязанностям социальных педагогов / Г. Вилфинг // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / [отв. ред. Т. Ф.Яркина, В. Г.Бочарова]. – М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. – С. 295–303.
3. Возьмемся за руки, друзья. Опыт работы волонтерских групп в Беларуси. – Минск: Харвест. – 2000. – 20 с.
4. Вул Б. Программы социальной помощи в американской общине педагога / Б. Вул // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / [отв. ред. Т. Ф.Яркина, В. Г.Бочарова]. – М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. – С. 194–200.
5. Гурье Л. И. Система подготовки социальных работников во Франции / Л. И. Гурье // Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Междунар. конгр. shk. соц. работы / [под ред. В. Г. Бочаровой]. – М., 1997. – С. 104–115.
6. Довідник з фандрейзингу 2006 / [за ред. М. Гопкало, І. Шевченко]. – К. : БФ «Творч. центр Каунтерпарт», 2006. – 164 с.
7. Заверико Н. В. Міжнародні організації у соціальній сфері / Н. В. Заверико // Практ. психол. та соц. робота. – 2001. – № 4. – С. 23–25.
8. Зайбель Ф. Подготовка специалистов для воспитания в духе европейской общности / Ф. Зайбель, О. Фильцингер, Д. Геринг, К.-Х. Вингендорф // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / [отв. ред. Т. Ф.Яркина, В. Г.Бочарова]. – М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. – С. 303–312.
9. Лау С. К. Ценности социальной работы: приверженность профессии и подготовка / С. К. Лау // Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Междунар. конгр. shk. соц. работы / [под ред. В. Г. Бочаровой]. – М., 1997. – С. 62–65.
10. Лях Т. Л. Історичні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном / Т. Л. Лях // Волонтерство як ресурс соціальної роботи у громаді: зб. ст. – К. : Християн. дит. фонд, 2006. – С. 61–70.
11. Норланн Э. Проблемы этики, морали и гуманизма в практической деятельности социальных работников / Э. Норланн // Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Междунар. конгр. shk. соц. работы / [под ред. В. Г. Бочаровой]. – М., 1997. – С. 71–81.
12. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учб. літ-ри, 2008. – 336 с.
13. Шервиш Ф. Г. Обучение и практика социальной работы в США / Ф. Г. Шервиш // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / [отв. ред. Т. Ф.Яркина, В. Г.Бочарова]. – М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. – С. 279–286.
14. Conway L. Working with Volunteers: Support / L. Conway. – London, 1994. – 32 p.

УДК 37.013-054.42

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Гевчук Н. С., аспірант

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Стаття розкриває особливості проведення корекційно-відновлювальної роботи з дітьми трудових мігрантів у школі. Наведено приклад соціально-педагогічної тренінгової програми «Моя мрія – це моя щаслива родина» як діяльнісно-практичної групової форми роботи з дітьми, батьки яких за кордоном.

Ключові слова: корекційно-відновлювальна робота, діти трудових мігрантів, соціально-педагогічна програма, психотерапевтичні техніки.

Гевчук Н.С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ / НПУ им. Н.П.Драгоманова, Украина.

Статья раскрывает особенности проведения коррекционно-восстановительной работы с детьми трудовых мигрантов в школе. Приведен пример социально-педагогической тренинговой программы «Моя мечта – это моя счастливая семья» как деятельностно-практической групповой формы работы с детьми, родители которых за рубежом.

Ключевые слова: коррекционно-восстановительная работа, дети трудовых мигрантов, социально-педагогическая программа, психотерапевтические техники.

Gevchuk N.S. FEATURES OF THE ORGANIZATION CORRECTION-REDUCTION WORK WITH CHILDREN OF MIGRANT WORKERS / National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine.

Paper reveals the peculiarities of correction and recovery work with children of migrant workers in school.

The example of social and educational training program «My dream – this is my happy family» as the activity and practice of group-work with children whose parents are abroad.

Key words: correction and recovery, the children of migrant workers, social-educational program, psychotherapeutic techniques.

Соціально-економічна ситуація, що склалася на вітчизняному ринку праці, стала причиною масової трудової міграції громадян України.

За даними дослідження 2008 р., проведеного Українським центром соціальних реформ та Державним комітетом статистики України було виявлено, що кількість громадян, які впродовж останніх трьох з половиною років хоча б один раз виїздили за кордон з метою працевлаштування, склала майже 1,5 млн. або 5,1 % населення працездатного віку. Основною причиною виїзду за кордон 6 із 10 мігрантів назвали низький рівень оплати за відповідну роботу в Україні [3, с. 60].

Що ж стосується нашого дослідження, то нас цікавила проблема наслідків трудової міграції, переважно в аспекті впливу цього соціального явища на виховний потенціал сім'ї.

Еміграційні процеси призводять не лише до розладу в родинних взаєминах, а й занепаду сім'ї як соціального інституту, родинного виховання як найвагомішої складової розвитку і становлення особистості. У результаті підриваються родинні педагогічні позиції, руйнуються зв'язки і втрачаються, нищиться досвід виховання молодого покоління, поглиблюється прірва між батьками й дітьми, подружжям, знецінюються духовно-моральні цінності, послаблюється міць держави, нації, народу [3, с. 79].

За теорією Дж. Боулі, якщо дитина в ранньому віці не отримала достатньо батьківського тепла, ласки, ніжності, турботи, почуття захищеності – у майбутньому в такій дитини можуть проявитися девіації в поведінці: агресивність, жорстокість, насилля, конфліктність, шкідливі звички, правопорушення, відхилення в моральному розвитку [1, с. 45].

Дослідивши проблеми дітей трудових мігрантів, ми дійшли висновку, що основою соціально-педагогічної роботи з даною категорією дітей є корекція якісних негативних особливостей, що призводять до негативних наслідків у формуванні особистості молодшої людини та формування в учнів віри у свої сили та можливості, сприяння успішній соціальній адаптації учасників програми, вироблення та реалізація життєвих цілей.

Здійснювати корекційно-відновлювальну роботу з дітьми трудових мігрантів ми пропонуємо шляхом залучення їх до соціально-педагогічної тренінгової програми «Моя мрія – це моя щаслива родина». Ця програма відноситься до діяльнісно-практичної групової форми роботи та складається з 3 основних модулів (блоків): особистісного, соціальної активності та сімейного.

Тривалість програми – 3 місяці, частота зустрічей – 1 раз на тиждень. Програма складається із 12 занять, по 4 заняття в кожній частині. 1 заняття розраховане на 1,5–2 год.

Тренінгова група (респонденти, які взяли участь у формульованому експерименті нашого дослідження) включала 16 осіб, з них 7 хлопців та 9 дівчат, батьки яких за кордоном, віком від 13–17 років.

Основною метою тренінгової програми є підвищення рівня вихованості дітей трудових мігрантів.

Завдання програми:

1. Зниження рівня тривожності в дітей трудових мігрантів та агресивної поведінки до стану норми.
2. Формування прагнення до самопізнання та самореалізації.
3. Підвищення емоційної зрілості.
4. Сприяння успішній соціальній адаптації дітей.
5. Вироблення та реалізація життєвих цілей.
6. Розвиток навичок повноцінного міжособистісного спілкування.
7. Розширення і збагачення знань учнів, батьки яких за кордоном про родину.
8. Надбання системи знань про права та обов'язки в сім'ї.
9. Адаптація до сімейної ситуації, яка склалася.

Розробляючи соціально-педагогічну тренінгову програму «Моя мрія – це моя щаслива родина», ми спиралися на комплекс соціально-педагогічних та психолого-педагогічних методів, що містять елементи соціально-педагогічної діагностики, арттерапії, казкотерапії, символдрами, соціотерапії та психогімнастики, ситуаційно-рольові ігри, «мозковий штурм», групові дискусії, тренінгові техніки і

прийоми, доручення, творчі завдання що використовуються у соціальній педагогіці та практичній психології.

Таблиця 1 – Структура тренінгової програми «Моя мрія – це моя щаслива родина»

Тематичний модуль	Зміст	Мета
Особистісний	Заняття 1. Знайомство	Знайомство учасників групи, вироблення правил групової роботи, створення атмосфери розкритості, довіри та безпеки.
	Заняття 2. Вираження емоцій та почуттів	Активізування поняття «емоції і почуття», розвиток вміння керування своїми емоціями, усвідомити зв'язок емоцій з тілесними переживаннями.
	Заняття 3. Як моє «Я» бачать інші	Усвідомлення сприймання свого «Я» іншими людьми, одержання досвіду бачити себе очима інших, навчитися сприймати себе таким, який є.
	Заняття 4. Шляхи вирішення конфліктних ситуацій	Розширення уявлення про шляхи вирішення конфлікту, визначення моделі поведінки учасників у конфліктних ситуаціях, які в них виникають при спілкуванні з батьками, неофіційними опікунами, вчителями, друзями.
Соціальна та пізнавальна активність	Заняття 5. Розвиток довіри до людей	Показати учасникам групи, що успішне спілкування і взаєморозуміння залежить від відкритості і довіри один одному.
	Заняття 6. Соціальні навички та самоідентифікація	Моделювання соціальних навичок; знайомство з різними соціальними ролями та бар'єрами; формування моральних якостей та принципів; розвиток творчих здібностей учасників тренінгової програми.
	Заняття 7. Соціальні відносини з оточуючими	Набуття навичок різних моделей поведінки; знайомство із загальними правилами етикету; розкриття внутрішніх еталонів та штампів поведінки з соціальним оточенням.
	Заняття 8. Моє майбутнє	Усвідомлення можливості вчитись на власному досвіді, планувати майбутнє, визначення своїх життєвих цілей та здатності до самокорекції.
Сімейний	Заняття 9. Родина починається з «Я»	Усвідомлення учасниками групи факту свого існування, формування умінь спілкуватися із самим собою і презентації свого «Я» іншим; розвиток почуття гордості за свою родину і своїх батьків, що додає впевненості в собі, вчить аналізувати сімейне життя своїх батьків.
	Заняття 10. Визначення правових обов'язків членів родини	Знайомство із Сімейним кодексом України, визначення основних прав та обов'язків дітей та батьків в сім'ї.
	Заняття 11. Поняття трудової міграції	Ознайомлення учасників тренінгу із поняттям трудової міграції; проведення групової дискусії; усвідомлення дітьми необхідності трудової міграції батьків.
	Заняття 12. Моя мрія – це моя щаслива родина	Обговорення з учасниками програми образу теперішньої та майбутньої сім'ї, їхніх прагнень та очікувань. Підведення підсумків тренінгової програми.

Використовуючи тренінгові роботи із дітьми трудових мігрантів, ми можемо виділити такі переваги:

- груповий досвід допомагає вирішенню міжособистісних проблем учнів, батьки яких за кордоном;
- тренінгова група відображає суспільство в мініатюрі, у ній моделюється система взаємин і взаємозв'язків, характерна для реального життя учасників;
- у групі дитина може навчатися висловлювати свою думку, виражати емоції, експериментувати з різними стилями поведінки під час виникнення конфліктних ситуацій з однолітками, батьками, опікунами, вчителями;
- у групі діти можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль «дорослого» для кращого розуміння їх і себе;
- у групі учасники поєднані спільною проблемою – відсутністю батьків, саме тому дітям простіше розкритися та поділитися своїми переживаннями [6, с. 5].

Нашу роботу ми будували на базових загальноприйнятих принципах:

- принцип «тут і тепер», що орієнтує на аналіз процесів, що відбуваються у групі в конкретний момент, сприяє глибокій рефлексії учасників, розвиває навички самоаналізу;
- принцип «щирості і відкритості», що сприяє одержанню та наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що так важлива кожному учаснику і яка запускає не тільки механізми самосвідомості, але і механізми міжособистісної взаємодії в групі.
- принцип «Я», що забезпечує концентрацію уваги на процесах самопізнання, самоаналізу і рефлексії, вчить брати відповідальність на себе і приймати себе таким, який є;
- принцип «активності», який має на увазі обов'язкову активну участь усіх у тому, що відбувається на заняттях;
- принцип «конфіденційності», що забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, і полягає в нерозголошенні того, про що говориться в групі щодо конкретних учасників [2, с. 21].

Соціально-педагогічна тренінгова програма «Моя мрія – це моя щаслива родина» складається з 3 взаємопов'язаних тематичних модулів.

Перший модуль «Особистісний» поєднує заняття, присвячені усвідомленню учасниками деяких своїх особистісних особливостей, визначенню власної ідентичності, оптимізації міжособистісного спілкування [4, с. 23].

Цей блок містить вправи, спрямовані на розвиток потенційних можливостей особистості, її соціально-перцептивних і комунікативних здібностей, усвідомлення способів спілкування з батьками, опікунами, вчителями, друзями в конфліктних ситуаціях.

Особливе значення в цьому модулі приділяється системі прийомів невербальної комунікації, відпрацюванню навичок оптимального спілкування і взаємодії з оточуючими.

Другий модуль «Соціальна та пізнавальна активність» орієнтований на усвідомлення учасниками себе в системі суспільних відносин. На цьому етапі основний акцент робиться на відпрацювання вправ, спрямованих на розвиток широкого кола здібностей, навичок і умінь, необхідних для суспільного життя, закріплення нових поведінкових моделей.

Третій модуль «Сімейний» спрямований на формування в дітей трудових мігрантів поняття «сім'я», якою вони бачать свою майбутню родину. Виконуючи в змодельованих ситуаціях, ті чи інші функції сім'янина і зіставляючи їх особливості з власним реальним досвідом, діти починають розрізняти зовнішню і внутрішню сторони життя в родині. Вони відкривають у себе наявність переживань і починають осмислено орієнтуватися в них, завдяки чому виникає нове ставлення до самого себе, своїх батьків, виникає розуміння вчинків батька та матері [4, с. 31].

У ході тренінгових занять за допомогою спеціальних вправ («Особистий герб і девіз», «Рекламний ролик», «Взаємні презентації», «Угадування по асоціаціях», «Подібності і розходження») учасники отримують вербальну і невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки є точним їхнє власне самосприйняття. Вони виробляють уміння глибокої рефлексії й оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Одним з важливих процесів життя родини є взаємне спілкування членів родини за допомогою мови, міміки, жестів. Тому в програмі тренінгу використовуються методики, спрямовані на формування «мистецтва активного слухання». У ході цих вправ («Передача емоцій», «Подарунки», «Слухання») формуються, на перший погляд, елементарні, але насправді надзвичайно важливі в повсякденному сімейному житті, навички комунікації, передачі і сприйняття інформації без перекручувань, здатності вербального і невербального вираження своїх почуттів.

Ефективними є і такі вправи, як («Полярність», «Виправдання чужих очікувань», «Переможи самотність»), основна мета яких полягає в збільшенні потенціалу особистості, підвищенні її сили, можливостей шляхом інтеграції і розвитку, розширення усвідомлення самих себе, своєї ідентичності.

Основна корекційна процедура використовуваних вправ полягає у створенні для дітей трудових мігрантів умов переживання контакту із самим собою, з найближчим соціальним оточенням, підвищення усвідомлення різних установок, способів поведінки і мислення, що закріпилися в минулому і залишаються стійкими сьогодні.

У процесі взаємодії дитини з батьками в неї виробляється план життя, який буде диктувати їй тип поведінки в різних ситуаціях. Відповідно до теорії сценаріїв Е. Берна, людина, базуючись на рішеннях, прийнятих у ранньому дитинстві, обирає майбутнього чоловіка (дружину) та створює сім'ю за аналогічним сценарієм, який був у неї.

У процесі тренінгової роботи важливо допомогти учням, батьки яких за кордоном усвідомити свій життєвий сценарій, використовуючи прийоми трансактного аналізу («Ідентифікація життєвих сценаріїв», «Характер сімейних впливів»), допомогти учасникам тренінгу змінити трагічні сценарії, яскравіше усвідомити неконструктивні способи спілкування, звільнитися від виконання нав'язаних програм поведінки [2, с. 19].

Для набуття учасниками тренінгу комунікативних умінь, досвіду аналізу міжособистісних відносин доцільно використовувати техніки з Т-груп («Хто Я», «Уміння вести розмову», «Постановка жесту»). З їхньою допомогою учасники починають краще усвідомлювати власні і чужі потреби, розширюють діапазон своїх поведінкових можливостей, стають більш підготовленими до рішення життєвих проблем, у тому числі сімейних, більш сприйнятливими до почуттів інших людей.

Для вироблення визначених навичок соціальної взаємодії, що виявляються на рівні поведінки, ефективно використовувати техніки з біхевіорально-орієнтованих груп чи тренінгу життєвих умінь («Казка», «Весілля», «Сніданок, обід і вечеря», «Продукти прозапас», «Бюджет родини», «Пізніше повернення», «Справи домашні»), їх завданням є навчання учасників справлятися з тими чи іншими побутовими проблемами, виробити уміння пристосовуватися до визначених життєвих обставин, планування сімейного бюджету, оволодіти батьківськими функціями, комунікативними уміннями.

Дитячий англійський психолог Джон Боулбі, вивчаючи взаємозв'язок між умовами життя дитини і її психічним розвитком, виявив, що найчастіше причиною психічної занедбаності є не нестатки в сім'ї, велика кількість дітей, погані умови та інші зовнішні чинники, а певна внутрішня установка дорослих, які виховують дітей [1, с. 125].

Таким чином, з метою формування в дітей трудових мігрантів критеріїв вихованості, визначених нами, перш за все, варто навчити їх щиро ставитися до себе, до батьків, учителів, друзів, однолітків, більш точно розуміти і вербалізувати свої почуття, вирішувати міжособистісні конфлікти, взаємодіяти із соціальним оточенням, закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, котрі будуть сприяти адекватній адаптації і функціонуванню в сімейному та суспільному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боулбі Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М. : Академический проект, 2004. – 232с.
2. Галенська Н. Тренінг соціальної адаптації дітей, батьки яких за кордоном. Авторська корекційно-розвивальна програма / Н. Галенська // Соціальний педагог. – 2008. – № 3 (15). – С. 19–39.
3. Новітня еміграція: проблеми соціального і національного сирітства: зб. наук. статей і виступів за матеріалами круглих столів / [уклад. Клячковська І.М., Гумницька Н. О.]. – Львів : Вид-во нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. – 250 с.
4. Практично-методичний збірник для соціальних педагогів по роботі із дітьми, батьки яких знаходяться довгий час за кордоном. – Чернівці : ЧМГС «Буковинська Партнерська Агенція», 2004. – 43с.
5. Радчук Г.К.Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків: навч.-метод. посіб. / Г. К. Радчук, О. В. Тіунова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 120с.
6. Туріщева Л.В. Психокорекційні ігри в роботі педагога / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 160с.

УДК 371.382-053.4

ІГРОТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Літвін К.О., магістр

КУ Запорізький обласний спеціалізований дитячий будинок дитини «Сонечко»

У статті вивчається ігротерапія як напрям професійної діяльності соціального педагога з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: особистість, ігротерапія, емоції, емоційний стан, дошкільний вік, корекційна діяльність.

Литвин К.А. ИГРОТЕРАПИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА / КУ Запорожский областной специализированный детский дом ребенка «Солнышко», Украина.

В статье изучается игротерапия как направление профессиональной деятельности социального педагога с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: личность, игротерапия, эмоции, эмоциональное состояние, дошкольный возраст, коррекционная деятельность.

Litvin K.A. PLAY-THERAPY IN SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN / Zaporizhzhya area shelter the «Sun», Ukraine.

In the article is studied igroterapiya as direction professional activity of social teacher with the children of preschool age.

Key words: personality, igroterapiya, emotions, emotional state, preschool age, correction activity.

У наш час увага багатьох педагогів у всьому світі спрямована до проблем дошкільного віку. Цей інтерес далеко не випадковий, тому що виявляється, що ці роки життя є періодом найбільш інтенсивного розвитку, коли закладається фундамент фізичного, психічного і морального здоров'я. Від того, у яких умовах воно буде протікати, залежить майбутнє дитини.

Теоретичну основу дослідження склали праці відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів: Л.С. Виготського, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєвої, С.Л. Рубінштейна, В.О. Сухомлинського, М. Монтесорі, Ж. Піаже.

У період дошкільного віку дуже важливо вчасно створювати умови для формування тих або інших особистісних якостей. Кожний період дитинства має свої особливі, неповторні гідності, властиві тільки визначеному етапу розвитку.

Головним чинником розвитку в цей період є дорослий – центр усякої соціальної ситуації для дитини. Дорослі – найважливіші регулятори та стимули морального розвитку, а потреба в спілкуванні – одна з рушійних сил розвитку в цей період. На границі немовлят і дитячого періоду головне місце займає потреба в зовнішніх враженнях. Згодом вона перетвориться в пізнавальну потребу. На цій основі зростає пізнавальна активність дитини. Дитина максимально контактує з дорослим. Спілкування в цей період повинно носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що служить ознакою фізичного і психічного здоров'я.

Соціальна ситуація розвитку зберігає основні риси протягом раннього і дошкільного віків: від дитини не потрібно діяльність, що має прояв в обов'язковому продукті як її результаті. В окремі періоди дитинства виникають підвищені, іноді надзвичайні можливості розвитку психіки в тих або інших напрямках, а потім такі можливості поступово або різко слабшають.

Л.С. Виготський вважав, що ставлення дитини до світу – залежний і довільний процес від самих безпосередніх і конкретних його відношень дорослої людини [3].

Актуальною в Україні стає проблема виховання дітей в умовах інтернатних закладів. Але недостатньо розглянуто деякі питання. Особливої уваги надається питанню розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, які перебувають у будинках дитини. Це обумовлено тим, що перші кроки в соціальному розвитку діти-сироти роблять саме в будинках дитини. Тому нами обрано тему статті: «Ігротерапія в соціально-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку».

Метою нашої статті є вивчення ігротерапії як напряму професійної діяльності соціального педагога з дітьми дошкільного віку.

Предмет нашої статті – діяльність соціального педагога з ігротерапії з дітьми дошкільного віку в умовах будинку дитини.

Завдання статті:

1. Провести теоретичний аналіз ігротерапії як напряму професійної діяльності соціального педагога з дітьми дошкільного віку.
2. Охарактеризувати соціально-педагогічні умови розвитку дітей дошкільного віку.
3. Розглянути соціально-педагогічні особливості розвитку дітей в умовах будинку дитини.
4. Охарактеризувати зміст форми та методи роботи соціального педагога в умовах будинку дитини.
5. Провести діагностику та корекцію емоційного стану дітей дошкільного віку методом ігротерапії.

Дитина, яка зростає й заховується поза родиною – завжди неприродне явище. На жаль, прикметою нашого часу стало значне збільшення в Україні кількості дітей, від яких з народження або в перші роки життя відмовилися батьки. Підпадаючи під піклування держави, діти отримують кваліфіковану медичну допомогу і належну турботу. Однак виховання поза родиною в закритому закладі залишає негативний

відбиток на особистості дитини на всіх вікових етапах, веде до формування хронічного почуття неповноцінності.

При реабілітації таких дітей передбачаються такі методи:

- підтримуюче педагогічне консультування;
- психологічна корекція;
- соціально педагогічні розвиваючі заняття (з логопедом, соц. педагогом);
- ігрова психотерапія; поведінкова терапія (експозиція і профілактика реакції);
- щоденне спостереження педіатра;
- організація режиму та фізичного виховання дітей; впровадження нових програм медико-соціальної допомоги, педагогічно-виховних заходів.

Переважно емоційна поведінка дітей дошкільного віку викликає чимало, часом конфліктних, емоцій і у вихователів. Керуванню своїми емоціями вони практично не навчаються, і це не включено до програми підготовки. Разом з тим, співчутлива, емпатійна або відштовхуюча поведінка персоналу закладу є важливими детермінантами розвитку дитини та її психологічного добробуту в майбутньому.

У дітей які мають деякі порушення емоційного розвитку спостерігається в моториці, порушеннях координації рухів, відсутності рухового акту при ходьбі. Формуванню психомоторної сфери такої дитини допомагає спілкування з дорослими і використання при цьому полі сенсорного впливу: сполучення тактильно рухових, жестомімічних, звукочуттєвих прийомів.

Тому ми вважаємо, що слід використовувати сучасні корекційні технології (ігротерапію, арт-терапію, музико терапію, казкотерапію) в роботі з такими дітьми.

Принципи корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Вони побудовані на фундаментальних положеннях про те, що особистість – це цілісна психолого-педагогічна структура, яка формується в процесі життя людини в результаті засвоєння нею суспільних форм свідомості і поведінки [3].

1. Принцип єдності корекції розвитку. Цілеспрямована корекційна робота яка здійснюється тільки на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини з урахування вікових закономірностей і характеристики порушень.
2. Принцип єдності діагностики і корекції розвитку. Мета і зміст колекційної роботи можуть бути виявлені тільки на основі комплексного системного цілісного і динамічного вивчення дитини.
3. Принцип взаємозв'язку корекції і компенсації. Вся система колекційної роботи призвана компенсувати порушення розвитку і спрямована на реабілітацію та соціальну адаптацію дитини. Мета колекційної роботи безпосередньо пов'язана з результатом – компенсації порушень.
4. Принцип врахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей розвитку. Він виявляє індивідуальний підхід до дитини і побудову корекційної роботи на снові закономірностей психічного розвитку і врахуванням сензитивних періодів в формування особистості дитини.
5. Принцип комплексності методів психолого-педагогічних впливів. Він дозволяє надати комплексну допомогу дитині з урахуванням її вікових, індивідуальних особливостей і організації умов проведення.
6. Принцип особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходу в здійсненні корекційної роботи. Цей принцип заснований на визнання розвитку особистості в діяльності.
7. Принцип оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною. Він передумовлює віру в позитивний результат корекції, в заохочення досягнень дитини.

Таким чином, корекційна діяльність соціального педагога з дітьми дошкільного віку в інтернатних закладах має науково обґрунтовану методологічну основу.

Гра – провідний тип діяльності дитини дошкільного віку. Д. Б. Ельконін підкреслював, що гра належить до символіко-моделюючого типу діяльності, у якому операційно-технічна сторона мінімальна, скорочені операції, умовні предмети. Проте гра дає можливість такий орієнтації в зовнішньому, зримому світі, якої жодна інша діяльність не дасть. Усі типи діяльності дитини дошкільного віку, крім самообслуговування, носять моделюючий характер. Сутність будь-якого моделювання, вважав Д. Б. Ельконін, полягає у відтворенні об'єкта.

Інтерес до ігрової діяльності як надзвичайно важливої сторони в житті дитини у цей час уявляється природним, про що свідчить розвиток методів ігрової терапії.

На переконання Д. Віннікотта, ігрова діяльність є основою для нагромадження культурного досвіду й розвитку навичок творчої діяльності. Її можна вважати властивістю життєвого процесу в широкому змісті слова.

Різні види ігрової діяльності і їхня роль у психічному розвитку дитини стали предметом всебічного розгляду в роботах Ж. Піаже. Різні види ігрової діяльності він зв'язує з різними стадіями психічного розвитку («сенсомоторні», «символічні» ігри й «гри із правилами»).

Поряд з іншими авторами Ж. Піаже описав деякі загальні ознаки ігрової діяльності. З них можна виділити чотири основні:

- гра приємна, тобто звичайно позитивно сприймається її учасниками;
- гра протікає спонтанно й припускає наявність в учасників внутрішньої мотивації;
- гра вимагає високої гнучкості психічних процесів і рольовий пластичності;
- гра є природним наслідком фізичного й інтелектуального розвитку дитини.

Роботи Ж. Піаже аж до теперішнього часу широко використовуються для обґрунтування практики ігрової терапії. Він одним із перших підкреслює значимість збереження вербального контакту з дитиною в процесі гри.

Цілий ряд авторів, починаючи із середини ХХ ст., починають усе більш активно застосовувати ігрові техніки в психотерапевтичній роботі з дітьми, поступово відходячи від психоаналітичних, пов'язаних з інтерпретацією, способів їхнього використання й звертаючи увагу на особливості поведінки й реакцій дитини в ігровій ситуації. Розробляються нові методики ігрової терапії. М. Ловенфельд прагнула структурувати ігрову діяльність дитини в психотерапевтичному процесі, запропонувала «техніку побудови миру в мініатюрі». Ця техніка з'явилася однією з перших в ігровій терапії, що припускає застосування набору мініатюрних іграшок і предметів, і послужила основою для створення піскової терапії. Роботи Ловенфельд знаменували собою розвиток одного з напрямків в ігровій терапії, заснованого на використанні багатих можливостей ігрової діяльності як такої, без інтерпретації особливостей психотерапевтичних відносин.

Паралельно з використанням ігрових методів у діагностиці й оцінці розвиваються недирективні підходи до ігрової терапії, пов'язані з відмовою від інтерпретації й рішення діагностичних завдань. Щодо цього досить показові роботи В. Екслейн, що поклали початок використанню ігрової терапії в руслі клієнт-центрованого підходу К. Роджерса. Вони сприяли залученню широкого кола спеціалістів до використання ігрових методів. Підкреслюючи їх гідність, В. Екслейн пише: «В грі дитина виражає себе критично відверто, відкрито і цілковито природно... Його почуття, установки та думки легко проявляються в грі... Завдячуючи грі дитина вчиться розуміти себе та інших... Він починає усвідомлювати, що психотерапевтичному кабінеті, у присутності дорослого (психотерапевта) він може дати вихід своїм почуттям і імпульсам і в той же час дистанціюватися від них. Використовуючи іграшки, він може створити свій власний «світ» [5]. Він може вибирати одне й відкидати інше; він може творити й руйнувати». Дотримуючись принципів клієнт-центрованого підходу, Екслейн по-новому визначає роль психотерапевта, що використовує ігрові методи, і постулює вісім основних принципів його роботи:

- установлювати з дитиною тісні, дружні відносини; це необхідно для формування гарного рапорту;
- приймати дитину такою, якою вона є;
- прагнути зберегти атмосферу терпимості, щоб дитина почувала себе вільно й міг, не соромлячись, виражати свої почуття;
- розпізнавати почуття дитини й відбивати їхніми вербальними прийомами, щоб дитина вчилася усвідомлювати свої переживання;
- поважати здатність дитини самостійно вирішувати свої проблеми й робити свій власний вибір;
- уникати якого-небудь впливу на дії й висловлення дитини; дитина повинен бути «провідною», а психотерапевт – «веденим»;
- не квапити психотерапевтичний процес;
- накладати мінімальні обмеження на діяльність дитини для того, щоб допомогти йому співвідносити гру з реальністю й сформувати в ньому почуття відповідальності.

Ігротерапія розглядається як засіб динамічної корекції розбалансованої емоційно-вольової, комунікативної й опорно-рухової сфер дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Доцільність використання ігротерапії в організації тривалого відбудовного періоду для поліпшення самопочуття дітей із наведеними медико-психологічними показниками в зазначених сферах обумовлена: по-перше,

тим, що гра для них залишається найбільш основним і органічним видом діяльності й спілкування, по-друге, тут представлена єдність психологічної природи гри і спілкування, по-третє, у грі дитина може вільно виражати себе, звільнитися від напруги і повсякденного життя. Нарешті, ігротерапія представляє унікальний досвід для соціального і психологічного розвитку дитини, відкриваючи йому можливість для вступу до значимого особистісного зв'язку і з вихователем, педагогом та батьками.

Будинок дитини (БД) – це заклад, підпорядкований Міністерству охорони здоров'я, для медико-соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування. У будинок дитини приймаються діти від народження до трирічного віку; діти з вадами фізичного та психічного розвитку можуть знаходитись у реабілітаційних групах до шостирічного віку. Діти, що виховуються в будинках дитини, мають ряд особливостей стосовно стану здоров'я, темпів формування фізичного, розумового розвитку. Усе це потребує не тільки створення необхідних умов утримання і їх виховання відповідно до віку і стану здоров'я, але й медичного забезпечення, глибоких та різносторонніх знань у медичного і педагогічного персоналу з питань фізіології і патології розвитку дітей раннього віку, їх оздоровлення, виховання, раціонального харчування.

Робота з дітьми дошкільного віку, в умовах будинку дитини спрямована на збагачення емоційних і особових контактів з дорослими і однолітками, задоволення потреби в доброзичливій увазі з боку дорослої і співпраці з ним, потреби в дослідженні наочного миру, а також на стимулювання психомоторного розвитку.

В ігротерапії виділяють три основні функції:

1. Ігротерапія необхідна для корекційно-розвивальної взаємодії дорослого з дітьми.
2. Ігротерапія має сприяти формуванню системи міжособистісних стосунків дітей.
3. Ігротерапія допомагає формуванню довіри між педагогом тих дітей, що мають потребу в психологічній корекції.

Корекційна програма побудована з використанням казкотерапії та ігротерапії.

Дослідження проводилося в три етапи.

Перший етап це діагностування дітей дошкільного віку в умовах будинку дитини.

Мета цього етапу – встановити емоційні стани дітей дошкільного віку.

Для виконання мети були використані метод спостереження і психодіагностична методика «Дім-дерево-людина».

Після проведення діагностування була розроблена корекційна програма.

Другий етап дослідження – проведення корекційної програми «Ріпка».

Програма ігрової корекції містить 16 занять. Кожне заняття побудовано так, що задачі які вирішують діти разом з педагогом поступово ускладнюються. Термін одного заняття 25 хвилин. Заняття проводяться два рази на тиждень.

Мета проведення – корекція емоційних станів дітей дошкільного віку.

Одне з головних завдань цієї програми – випробувати на практичному рівні проблему соціалізації особистості дитини дошкільного віку. Провідне місце у виховному процесі приділяється формуванню у дітей структури психологічної готовності до проявів емоційних станів. Програма базується на вивченні сильних і слабких сторін кожної дитини й будується у відповідності до її індивідуального стану, її потреб, досягнень, здібностей, а також тім або іншими недоліками в загальному розвитку та підготовки до систематичного навчання.

Програма передбачає створення таких умов для соціалізації дитини, аби кожна дитина знала про свої можливості і вірила в них, мала оптимістичну «Я»-концепцію, тому що при низькій самооцінці розвивається невпевненість в своїх можливостях тривожність, яка у свою чергу часто призводить до агресивності.

Матеріал, що використовується в програмі, був зібраний з багатьох джерел та практично використовували. Напрямки роботи: корекція емоційної сфери; корекція інтелектуальної сфери; профілактика й корекція негативних особистісних новоутворень.

Третій етап дослідження – повторна діагностика емоційних станів дітей дошкільного віку.

Мета цього етапу – перевірка ефективності проведеної на другому етапі корекційної програми.

Вибірка дітей склала 28 осіб. Це діти від 3 років до 7-ми років, які виховуються в будинку «Сонечко». Контрольна вибірка склала 14 осіб, та експериментальна вибірка склала також 14 осіб.

На першому етапі дослідження нами було проведене спостереження за вибіркою дітей, та психодіагностична методика «Дім-дерево-людина» (ДДЛ).

Спостереження за дітьми дошкільного віку було проведено з використанням :

1) Картки обстеження дітей 3 та 7 років з затримкою психомоторної та мовленнєвого розвитку.

Пропонована карта обстеження спрямована для обстеження дітей дошкільного віку соціальним педагогом в спеціалізованих закладах. У процесі дослідження соціальний педагог використовує різноманітні методи: вивчення медичної, педагогічної документації, сумісну ігрову діяльність з дитиною та ігрові вправи. Для обстеження дітей використовують предмети різної величини, форми, кольору, іграшки, музикальні інструменти, малюнки. Час обстеження дитини складає 10–15 хв. щодня. Результати обстеження записуються в спеціальну картку.

Аналіз отриманих результатів дослідження дозволяє встановити етіологію порушень, механізми психічних та мовленнєвих вад, виявити особливості поведінки дітей.

2) Картка спостережень Д. Стотта

В основу цього спостереження покладена фіксація різних форм поведінки дитини за результатами спостереження. Картка спостережень містить фрагменти форм поведінки дитини, які згруповані у 16 синдромів, ця картка заповнюється соціальним педагогом або психологом.

У реєстраційному бланку спостерігач закреслює цифри, які відповідають формам поведінки (фрагментам), найбільш характерні для даної дитини. Центральна вертикальна смуга відокремлює більш тяжкі порушення (з права) від менш тяжких (з ліва). Номери симптомів не завжди йдуть по черзі, їх місце знаходження залежить від значимості того чи іншого симптому в загальному зображенні симптому.

Безумовно, при оцінюванні тривожності дитини особливу увагу слід приділяти синдромам описуючим тривожність по відношенню до дорослих, до дітей також недовіра до нових дітей, речей, ситуацій, та емоційне напруження.

Цю методику краще всього застосовувати у роботі дітьми дошкільного віку. Застосовування інших методів суттєво утруднено з ряду причин, зв'язаних з рівнем психічного розвитку дітей цього віку. Спостереження за дітьми проводились у різних ситуаціях, однак спостереження в ігровій діяльності є найбільш інформативним.

Результати спостереження дозволяють зробити такі висновки. У всіх 28 дітей спостерігаються емоційні порушення. Вони дуже тривожні, конфліктні. Сильно проявляється незахищеність таких дітей. Навички спілкування або відсутні зовсім або недорозвинені.

Психодіагностика ДДЛ. Аналізуючи малюнки деяких дітей, можна бачити більш яскравий прояв тривожності. Наприклад, малюнок Олексія К. показує наявність у дитини тривоги, емоційної залежності, почуття дискомфорту і скутості, нестачі віри в себе, тому що всі три малюнки дуже маленькі й зображені в самому низу листа. Лінії малюнка невпевнені, виділення деяких деталей малюнка говорить про можливе існування тривожності. Також мінливий натиск може говорити про емоційну нестабільність. Під час малювання дитина просила допомоги, перепитувала, що треба малювати. Зображення людини – руки короткі, відсутні кісті, що свідчить про маленьку практику спілкування дитини. Потреба в спілкуванні не задовольняється. У дитини можлива відсутність прагнення до спілкуванні і прояв почуття неадекватності. На малюнку дерева гілки зображені спрямованими нагору, одною лінією, тобто можливо, що дитина намагається уникати неприємностей реальності і прикрашання її. Розглянемо малюнок будинку: відсутні двері, що говорить про замкнутість дитини, про труднощі при спілкуванні.

За результатами проведеного дослідження й кількісної оцінки тесту ми одержали дані за симптомокомплексами. Ми маємо такі результати: за симптомокомплексом «незахищеність» 24% дітей мають середній рівень виразності незахищеності та 76% дітей – високий рівень незахищеності. За симптомокомплексом «тривожність» високий рівень тривожності мають 76% дітей, середній рівень тривожності мають 17% дітей і низький рівень – 7% дітей групи. 24% дітей мають середній рівень виразності за симптомокомплексом «недовіра до себе», а 76% дітей – високий рівень. За симптомокомплексом «почуття неповноцінності» 14% дітей мають середній рівень виразності, 86% дітей – високий рівень. 21% дітей мають середній рівень виразності за симптомокомплексом «ворожість» і 79% дітей мають високий рівень. За симптомокомплексом «конфліктність (фрустрація)» мають середній рівень 21% дітей і високий рівень мають 79% дітей.

Аналізуючи кількісну обробку даних за симптомокомплексами, ми побачили деякий взаємозв'язок рівня тривожності, ступеня вираженості конфліктності й труднощів спілкування, а саме в дітей з високим і підвищеним рівнем тривожності спостерігаються труднощі в спілкуванні, які з'являються можливо, у результаті порушення емоційних станів.

Методом спостереження нами встановлені такі особливості емоційної сфери дітей у ході проведення корекційної програми: зниження рівня тривожності, зниження рівня конфліктності, поява навичок спілкування, виникнення почуття власної гідності.

Аналіз третього етапу дослідження. Проведення з експериментальною групою повторної діагностики з методики «Дім-дерево-людина». Так «незахищеність» відображена у 29% респондентів експериментальної групи на високому рівні, а в контрольній групі цей показник складає 43%, середній рівень «незахищеності» має в експериментальній групі 71%, а в контрольній групі 57%.

Симптомокомплекс «тривожність» в експериментальній групі на високому рівні у 50%, а в контрольній групі у 71%.

Відмітимо, що в експериментальній групі у 5 дітей, що складає 36%, низький рівень «тривожності». У контрольній групі показник низького рівня відсутній.

Симптомокомплекс «труднощі спілкування» в експериментальній групі високий рівень мають 14,5%, середній рівень – 71% і низький рівень теж 14,5%. У контрольній групі показник низького рівня відсутній, а показник високого рівня складає 43%, а показник середнього рівня – 57%. Отже, корекційна програма сприяла підвищенню навичок спілкування у дітей з експериментальної групи.

Симптомокомплекс «депресивність» в експериментальній групі має такі показники: відсутність високого рівня, 57% – показник середнього рівня, 43% – показник низького рівня. У контрольній групі показники високого рівня дорівнюють 29%, показники середнього рівня – 71%.

Відповідно до завдань ми розглянули соціально-психологічні та педагогічні особливості дітей, які знаходяться в умовах будинку дитини. У дітей дошкільного віку, що виховуються в умовах будинку дитини, спостерігається специфічний симптомокомплекс (симптом сирітства), що характеризується типом порушень патологічних моторних стереотипів та неадекватним формуванням емоційно-вольових функцій.

Нами проведено експеримент, головна мета якого, перевірка ефективності корекційної програми з ігротерапії в діяльності соціального педагога.

Використання індивідуально-диференційованих програм, що складаються зі спеціально організованих методів і прийомів, високий рівень кваліфікації спеціалістів, відданість своїй справі та велика повага та любов до дітей є шляхом вирішення корекційних задач та взагалі формуванню маленької особистості.

Таким чином, спостерігаємо, що за будь-яким симптомокомплексом результати покращились у дітей з експериментальної групи. Це обумовлено тим, що з ними була проведена протягом двох місяців корекційна програма. Мета цієї програми полягала в регулюванні емоційних станів дітей дошкільного віку. Правильно відібрані форми і методи корекційної діяльності соціального педагога сприяли зниженню емоційних відхилень у дітей. Це доводить ефективність цілеспрямованої і комплексної корекційної діяльності соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альбицкий В.Ю. Дети-сироты: медико-организационные проблемы / В. Ю. Альбицкий, А. И. Ибрагимов, Т. А. Гасиловская // Материалы IX съезда педиатров России. Детское здравоохранение России: стратегия развития. – М. : Просвещение, 2001. – С. 56–60.
2. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы дефектологии. – 1991. – № 3. – С.5–29.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5.: Основы дефектологии. – 1983. – 367 с.
4. Деркач А.А. Психология развития личности: развитие познавательных способностей / А. А. Деркач, В. С. Лазаренко. – Луганск : Шлях, 1998. – 383 с.
5. Дерябі В.С. Почуття, потяги, емоції / В. С. Дерябі. – Львів : Таїр, 1987. – 201 с.
6. Зеньковский В.В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 342 с.
7. Методичні рекомендації щодо вдосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / [Л. С. Волинець, О. Г. Антонова-Гурченко, І. Б. Іванова та ін.]. – К. : Студцентр, 1988. – 187 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., М., Х., Мн. : Питер, 1999. – 712 с. – (Мастера психологии).
9. Швейцар Й. Турбота про дитину / Й. Швейцар. – Полтава : Авіценум, 1990. – 327 с.

ВИДИ МОТИВАЦІЇ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лях Т.Л., к. пед. н., доцент

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті автор розглядає поняття «мотивація», виокремлює групи мотивуючих факторів, пропонує види можливої волонтерської діяльності згідно з мотивами та потребами людини, наводить приклади соціального мотивування волонтерів у Всеукраїнському громадському центрі «Волонтер».

Ключові слова: волонтер, мотивація, потреба.

Лях Т.Л. ВИДЫ МОТИВАЦИИ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина.

В статье автор рассматривает понятие «мотивация», выделяет группы мотивирующих факторов, предлагает виды возможной волонтерской деятельности согласно мотивам и потребностям человека, приводит примеры социального мотивирования волонтеров во Всеукраинском общественном центре «Волонтер».

Ключевые слова: волонтер, мотивация, потребность.

Lyakh T.L. TYPES OF MOTIVATION TO VOLUNTEER ACTIVITIES / Kiev University name by Boris Grinchenko, Ukraine.

The article examines the concept of «motivation», singles out a group of motivating factors, suggests the possible types of volunteer activities by motives and human needs, and gives examples of social motivation of volunteers in the All-Ukraine Community Center «Volunteer».

Key words: volunteer, motivation, need.

Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє зробити висновок про те, що питання мотивації людини до волонтерства досі залишається недостатньо вивченим. Проте від його розуміння багато в чому залежить успішність та результативність волонтерської діяльності. Врахування мотивів, потреб людини необхідне для грамотно організованого набору, відбору, навчання, супроводу, утримання в організації та визнання волонтера.

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах Н. Заверико, І. Звереві, Г. Лактіонової, Ю. Поліщука, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Вітчизняні науковці З. Бондаренко, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук розглядають волонтерство як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Метою статті є аналіз видів мотивації до волонтерської діяльності.

Мотивації належить провідне місце в структурі поведінки особистості. Вона є одним із основних понять, які використовуються для пояснення спонування, діяльності у цілому. Під мотивацією розуміють сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини; процес формування мотиву.

Однак сьогодні мотивацію як психічне явище трактують по-різному. Це поняття розглядають як сукупність факторів, які підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку (*К. Мадсен, Ж. Годфруа*); сукупність мотивів (*К. Платонов*), спонування, які викликають активність організму та визначають її спрямованість; процес психічної регуляції конкретної діяльності (*М. Магомед-Емінов*); процес дії мотиву та механізм, який визначає виникнення, спрямування та способи здійснення конкретних форм діяльності (*І. Джидар'ян*); сукупну систему процесів, які спонукають і відповідають за діяльність (*В. Вілюнас*).

Зазвичай, виокремлюють три групи мотивуючих факторів. Першу групу складають потреби та інстинкти. Ця група факторів відповідає на питання, чому організм взагалі приходить у стан активності. Другу – мотиви як причини, які визначають вибір спрямованості поведінки, даючи відповідь на питання, на що спрямована активність організму. Третя група – це прояв емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань тощо) і установок у поведінці суб'єкта. Ця група відповідає на питання: яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки.

Щодо проблеми організації груп волонтерів найбільший інтерес викликає друга група факторів, які визначають мотиви поведінки і в цьому контексті – мотиви до волонтерської діяльності.

Мотивація – це те, що штовхає людину вчинити певну дію відповідно до потреби, що виникла. Через вплив мотивацій одна людина витрачає велику кількість часу і сил на самоствердження, а інша – на самобереження.

Одна з найвідоміших моделей мотивації належить *А. Маслоу* [3], який розкрив ієрархію індивідуальних мотивів у своїй гуманістичній теорії (рис. 1).



Рис. 1. Ієрархія мотивів (А. Маслоу)

Психолог стверджує, що найсильнішими є первинні мотивації, пов'язані із задоволенням фізіологічних потреб, таких як: почуття голоду, спрага, потреба у диханні, фізичному розвитку, збереженні життя. Вони складають нижній рівень піраміди ієрархії мотивів. Наступний рівень складають потреби у самозахисті, захисті від ризику, гарантії задоволення фізіологічних потреб. Далі — блок вторинних мотивацій. Соціальні потреби – це потреби в спілкуванні, дружбі. Вище розташовано рівень егоїстичних потреб, тобто потреба відчувати гордість, бути престижною людиною, мати певний статус або самоповагу, впевненість у собі, свободу. Останній рівень у піраміді пов'язаний із задоволенням потреби у самореалізації та творчості.

У піраміді А. Маслоу найбільш потужні потреби, які найсильніше впливають на дії людини, складають її основу. Наприклад, якщо людині не вистачає повітря, то вона готова ризикувати життям, аби забезпечити цю потребу, відповідно у цей момент для неї не актуальна потреба самореалізації. Але з часом, задовольнивши свою потребу певного рівня, на перший план виходить нова, яка була до цього моменту менш актуальною.

Соціальне середовище, в якому знаходиться людина, досить сильно впливає на формування потреб і рушійних мотивів. Вмотивована людина готова до дії, що гарантує задоволення її потреб.

Отже, мотивації можна об'єднати у дві групи: індивідуальні та групові. Якщо розглядати *групові мотиви*, то в ієрархії можна простежити причини об'єднання людей у групи. Так, мотиви найнижчого рівня піраміди є найпростішими для залучення людей до групи, але найслабшими для тривалої затримки у ній.

Потрапляючи до певної групи і бажаючи залишитися у ній, людина починає розділяти мотиви, характерні для цієї групи. Тому дуже важливо при появі волонтера в організації закріпити, актуалізувати мотиви, які вплинули на його бажання здійснювати волонтерську діяльність. У такому разі людина буде прагнути стати членом групи. Слід пам'ятати, що людина прийшла до організації зі своїми індивідуальними мотивами, врахувати їх, поступово розкриваючи цінності волонтерської групи, її місії.

Отже, згідно з ієрархією мотивів, волонтеру можна запропонувати відповідну роботу:

- *задоволення фізичних потреб* (приготування їжі; пошив та роздача одягу; робота на свіжому повітрі, пов'язана з проведенням різноманітних спортивних заходів; робота у притулку, центрі денного перебування, літньому таборі тощо);
- *задоволення потреби у безпеці* (розповсюдження екологічно чистих продуктів харчування; робота у колективі з метою розширення кола спілкування; робота спільно з правозахисними організаціями; робота для підвищення професіоналізму, що дозволить закріпити позиції на основному місці роботи; отримання знань, умінь, навичок, які допоможуть працевлаштуватися тощо);
- *задоволення соціальних потреб* (організація та участь у різноманітних соціальних заходах; адміністративна робота; менеджерська робота; робота у групі з представниками обох статей тощо);
- *задоволення потреби у почутті гордоців та престижу* (представлення інтересів організації; керівництво групою; отримання престижної посади тощо);

- *самореалізація* (розробка власного соціального проекту; творча робота з ненормованим графіком; викладацька/тренерська робота тощо) [5].

Виявити мотиви людини, які спричинили її бажання займатися волонтерською діяльністю можна за допомогою психодіагностичних методів. Якщо напругу спитати людину про те, який мотив для неї є провідним, то навряд чи вона відповість швидко і точно. Часто люди навіть не усвідомлюють, що рухає їхніми вчинками, але співбесіда може допомогти виявити мотивації.

Психолог *Девід Маккеланд* висунув близьку до теорії Абрахама Маслоу *теорію потреб*. Її суть полягає в тому, що вчинками людини керують влада, успіх та приналежність. Враховуючи специфіку потреб людини, можна пропонувати відповідного рівня роботу. Так, люди з потребою влади хочуть впливати на інших. Зазвичай, це хороші оратори, вони намагаються вплинути на громадську думку, прагнуть змін, орієнтовані на посаду, очікують поважного та шанобливого ставлення до себе, є харизматичними особистостями. Люди, орієнтовані на успіх та результат, люблять роботу з видимим результатом та особистою відповідальністю, цінують розумний ризик та довірливі стосунки, є ініціативними та самостійними. Особистості, орієнтовані на приналежність, налаштовані на роботу у групі, роботу, пов'язану з необхідністю активного спілкування. Вони комунікабельні, легко контактують з незнайомими людьми, вміють підтримувати інших у процесі досягнення мети, мають підвищену внутрішню емоційність.

Розглянувши поняття «мотив» з точки зору психології, варто звернутися й до соціологічних досліджень у галузі вивчення мотивації до волонтерства.

Так, *Джин Морріс Трамбауер* у своїй праці «Практичні рекомендації з перетворення волонтерів у міністрів», опитавши більше двох тисяч волонтерів різних країн світу, виділив найбільш часто згадувані ними мотиви, які спонукають до участі у волонтерських програмах, а саме: знайомство з новими людьми; боротьба із самотністю; схвалення оточуючих людей; відчуття потрібності суспільству; заради розваги; причетність до вирішення важливих соціальних проблем; вираження творчої натури; набуття знань і практичних навичок; розширення власного світогляду; можливість для особистісного зростання; встановлення нових зв'язків та поява нових контактів, які в подальшому допоможуть у працевлаштуванні; можливість кар'єрного зростання; отримання рекомендацій для кар'єрного зростання чи навчання; організація змістовного дозвілля; розвиток умінь і навичок, які не використовуються на оплачуваній роботі; вираження релігійних переконань та прихильностей; вираження співчуття та солідарності з людьми, які потребують допомоги [4].

Одним із найвагоміших мотивів до волонтерської діяльності є покращення якості життя як благоотримувачів, так і волонтерів. Утім, найбільше дискусій серед науковців та практиків як мотив до волонтерства викликає альтруїзм. Скептики стверджують, що альтруїзм як мотив, що спонукає до волонтерської діяльності, існує тільки на словах, людина ж завжди переслідує власні цілі, працюючи на благо інших.

Релігійні ж переконання виступають каталізаторами, які підштовхують до участі у волонтерській діяльності. Так, наприклад, у християнстві заповідь Божа «Люби ближнього свого, як самого себе» спонукає віруючих до діяльнісного прояву любові також через участь у волонтерських програмах.

Деяко незрозумілим для наших співвітчизників може бути мотив «можливість кар'єрного зростання», оскільки традиції волонтерства у нашій країні ще недостатньо сформувалися. А от у багатьох європейських та американських організаціях для працевлаштування і вступу до престижного вищого навчального закладу необхідно мати певну кількість відпрацьованих у ролі волонтера годин. Якщо ж така інформація є не обов'язковою, то вказаний у резюме волонтерський досвід завжди позитивно виділяє кандидата серед інших.

Отже, розглянувши різні підходи до мотивації волонтерів, можна зробити висновок, що центральним мотивом волонтерства є сама волонтерська діяльність, спрямована на допомогу іншим, ґрунтуючись на власній відповідальності за громаду і (або) через релігійні переконання. Ця діяльність може бути пов'язана з низкою егоїстичних мотивів, але в соціально-допустимій нормі. Альтруїстичний мотив, який в ідеалі має бути основним, буває нестійким, оскільки завжди підкріплюється бажанням людини отримати щось більше: чи то моральне задоволення, розширення кола свого спілкування або ж усвідомлення власної потрібності суспільству.

Найбільш адекватною для пояснення мотивів волонтерів є теорія «альтруїзму-еґоїзму», запропонована західними дослідниками *А. Омото* та *М. Снайдер*, які об'єднали їх у дві групи. До першої належать мотиви, які ґрунтуються на почутті морального та релігійного обов'язку, на бажанні допомагати іншим. Другу групу складають мотиви, засновані на еґоцентризмі, коли люди займаються волонтерством з метою отримання вигоди або ж якоїсь користі для себе. Наприклад, у молодих людей особливо вираженим є мотив набуття нових знань, умінь та навичок, адже часто для них волонтерство — прямий шлях до майбутньої професійної діяльності [1].

Також слід звернути увагу на необхідність додаткового мотивування, стимулювання волонтерів до роботи з метою підвищення її результативності. Так, соціологи виокремлюють три види нематеріальної мотивації або стимулювання: *професійно-прикладна, інформаційна та корпоративна*.

До першого виду слід віднести надання волонтерам можливості набути додаткові знання, уміння та навички; до другого – забезпечення вільного доступу до інформаційних джерел, нових технологій, науково-дослідних розробок; до третього – надання права безкоштовно користуватися послугами організації, брати участь у її заходах.

У Всеукраїнському громадському центрі «Волонтер» для мотивації волонтерів до подальшої роботи застосовують усі види соціального мотивування, а саме:

- *інформування громади про заслуги волонтера*. До навчального закладу або підприємства надсилається лист подяки на ім'я волонтера. Про результати його роботи й досягнення розповідається в щоквартальному інформаційному бюлетені організації, на веб-сайті та дошці пошани тощо;
- *створення можливості спілкування з новими значущими людьми, експертами з різних питань соціальної та соціально-педагогічної роботи, надання доступу до нових соціальних груп*. В організації проводяться неформальні зустрічі зі спеціалістами, майстер-класи, вечори відпочинку тощо;
- *допомога в організації дозвілля*. Волонтери мають можливість не лише взяти участь у пропонувані заходах, але й ініціювати їх, заручившись підтримкою організації;
- *залучення до нових видів діяльності, важливих проектів та програм, акцій, конференцій*;
- *створення умов для самореалізації та кар'єрного зростання*. Усі без винятку волонтери мають можливість спробувати свої сили у нових видах діяльності, реалізувати свої вміння та таланти;
- *навчання*. Волонтери проходять курс навчання, набуваючи знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої роботи;
- *залучення до участі у керівництві важливим новим проектом*. У процесі роботи волонтери набувають навичок управління групами людей та організації їхньої діяльності [2].

Отже, координатору діяльності волонтерів у намаганні мотивувати волонтера до подальшої роботи доречно:

- *визнати, що волонтери можуть бути мотивованими чимось взагалі не пов'язаним з їхньою волонтерською роботою*. Слід враховувати бажання волонтерів досягати високих результатів у галузі, у якій вони працюють, навчаються, щоб стимулювати їхнє зростання й мотивацію на посаді волонтера;
- *навчити волонтерів вимірювати ступінь успішності, результативності їхньої роботи*. Цьому сприятимуть щоденники волонтера, впровадження рейтингової системи, супервізії та інтервізії роботи волонтерів тощо;
- *слідкувати за зміною мотивації волонтерів*;
- *вивчати потреби волонтерів з метою забезпечення можливостей для їхнього розвитку та зростання*;
- *здійснювати моніторинг волонтерської діяльності з налагодженим зворотним зв'язком*. Важливо цікавитись результатами роботи волонтерів, ініціювати постійні взаємопрезентації результатів роботи між волонтерськими групами, адже володіння інформацією сприяє підвищенню внутрішньої мотивації;
- *розробити систему винагородження волонтерів*;
- *посилити взаємодію оплачуваних співробітників та волонтерів*. Наприклад, проведення заходів з обов'язковою участю оплачуваних співробітників та волонтерів, залучення волонтерів до розробки стратегічного плану або соціальних проектів тощо;
- *створити банк ідей волонтерів щодо покращення результативності їхньої роботи та діяльності організації в цілому*;
- *мотивувати знаннями*. Це може бути навчання у Школі волонтерів, на семінарах та тренінгах, участь у конференціях тощо;
- *винагороджувати окремих волонтерів за сукупний внесок групи*. У процесі командної роботи людям часто здається, що їхні індивідуальні заслуги залишаються неврахованими, адже організації з більшою готовністю визнають успіхи групи в цілому. Відтак координатору слід визнавати членів

груп і на індивідуальному рівні. Тільки так він зможе підвищити їхню мотивацію. Цього можна досягти, наприклад, поставивши перед лідерами волонтерських груп завдання періодично звітувати про успіхи окремих учасників;

- *підтримати позитивний обмін інформацією між волонтерами.* Особисті позитивні оцінки роботи волонтерів волонтерами — дієвий мотивуючий фактор. Корпоративна культура, яка підтримує бажання давати одне одному позитивні оцінки за результатами кожного виконаного завдання, підвищує рівень мотивації та результативність роботи [2].

Підсумовуючи викладене, слід наголосити на тому, що мотиви участі у волонтерських програмах та ступінь самопожертви при цьому можуть бути різними. Координаторам слід застосовувати увесь арсенал способів мотивування волонтерів. І чим оригінальнішими вони будуть, чим точніше відповідатимуть потребам волонтерів, тим більше людей займатимуться волонтерством.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: сущность, функционирование, специфика / Л. А. Кудринская // Социологические исследования. – 2006. – № 5. – С. 15–22.
2. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 160 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с. – (Мастера психологии).
4. Trumbauer Jean Morris. Sharing the Ministry: A practical guide for transforming Volunteers into Ministers. – NYC, 1995.
5. Слабжанин Н. Ю. Как эффективно работать с добровольцами / Николай Юрьевич Слабжанин. – Новосибирск : Межрегиональный общественный фонд «Сибирский центр поддержки общественных инициатив», 2002. – 98 с.

УДК 37.014:379.8-053.81

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ МОЛОДІЖНОГО ДОЗВІЛЛЯ

Олійник Г. М., асистент

Тернопільський національний педагогічний університет

У статті обґрунтовано зміст, завдання, напрями та умови здійснення соціально-педагогічної діяльності майбутніх соціальних педагогів у сфері молодіжного дозвілля. Проаналізовано мету та принципи соціально-педагогічної діяльності. Здійснено аналіз поняття «культура», «дозвілля» та «культура дозвілля». Розкрито поняття культурно-дозвіллевої діяльності та її основних функцій. Обґрунтовано напрями здійснення соціально-педагогічної діяльності у сфері молодіжного дозвілля.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, майбутній соціальний педагог, дозвілля, культура дозвілля, культурно-дозвіллева діяльність молоді.

Олійник Г. М. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ МОЛОДЕЖНОГО ДОСУГА / Тернопольский национальный университет, Украина.

В статье обоснована сущность, задачи и условия осуществления социально-педагогической деятельности будущих социальных педагогов в сфере молодежного досуга. Проанализированы цель и принципы социально-педагогической деятельности. Осуществлен анализ понятия «культура», «досуг», «культура досуга». Раскрыто понятие культурно-досуговая деятельность и ее основных функций. Обосновано направление осуществления социально-педагогической деятельности в сфере молодежного досуга.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, будущие социальные педагоги, культурно-досуговая деятельность, сфера молодежного досуга.

Oliynuk G. M. FEATURES OF SOCIALPEDAGOGICAL ACTIVITY ARE IN THE FIELD OF YOUTH LEISURE / Ternopil national pedagogical university, Ukraine.

The article deals with the content, objectives, directions and conditions of socio-pedagogical activity of future social pedagogues in youth leisure. The purpose and principles of socio-pedagogical activity have been analyzed. The concept of the «leisure», «culture», «culture of leisure» has been defined. The directions of socio-pedagogical activity in youth leisure have been grounded.

Key words: socio-pedagogical activity, future social pedagogues, leisure, culture-leisure activity, youth.

У сучасних умовах соціально-педагогічна діяльність здійснюється практично в усіх сферах суспільного життя. У рамках цієї діяльності вирішуються численні проблеми, пов'язані з підвищенням культури суспільства та особистості, зокрема, цілеспрямоване регулювання міжособистісних і міжгрупових відносин, інтеграції особистості в соціумі, досягнення соціальної стабільності.

В українській педагогічній науці проблема професійної підготовки соціальних педагогів є відносно новою. Аналіз наукових праць, присвячених цій проблемі, дає змогу виокремити два етапи. Перший етап (кінець 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.) характеризується появою інтересу науковців до соціально-педагогічної діяльності, визначення її суті, напрямів, змісту (І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, І. Козубовська, Л. Лактіонова, В. Сидоров, С. Хлебик та ін.), професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах (Л. Міщик, С. Харченко, В. Поліщук та ін.). На другому етапі, що хронологічно збігається з початком ХХІ століття, розширюється проблематика вивчення соціально-педагогічної діяльності, напрямів, технологій (О. Безпалько, Г. Лактіонова, С. Пальчевський та ін.); професійної підготовки соціальних педагогів (С. Архипова, Р. Вайнола, П. Гусак, О. Дубасенюк, І. Ковчина, Я. Кичук та ін.).

У сучасних умовах у молодіжній сфері можна спостерігати такі суперечності:

- підвищена напруженість фізичних, інтелектуальних, моральних, вольових зусиль;
- понижена продуктивність діяльності (темп, якість, затрати часу);
- критичне відношення індивіда до культурних цінностей та способу життя інших людей;
- співставлення своїх життєвих позицій та переконань, активне відстоювання своїх інтересів;
- цілеспрямоване прагнення до взаєморозуміння як важливої умови соціального комфорту;
- виявлення найбільш сприятливих форм і засобів впливу один на одного для досягнення загальних цілей.

Основною метою статті є дослідження змісту, напрямів та механізмів здійснення соціально-педагогічної діяльності у сфері молодіжного дозвілля.

На думку дослідників, праці яких ми вивчали, суть соціально-педагогічної діяльності полягає:

- у перетворенні соціального середовища, оптимізації стосунків особистості і соціуму (А. Капська) [8, с. 16–17];
- здійсненні соціального виховання в контексті соціалізації, створенні сприятливих умов соціалізації (О. Безпалько) [2, с. 50].

Заслужують на увагу положення щодо соціально-педагогічної діяльності, обґрунтовані О. Безпалько, про те, що соціально-педагогічну діяльність можна розглядати як таку, що спрямована на формування соціальної компетентності особистості [2, с. 47].

Соціально-педагогічна діяльність – це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини. Її зміст і структура виражають соціальний аспект цієї діяльності, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища.

Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості, визначається соціальною політикою держави та конкретизується низкою завдань. Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності виокремлюють: зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; попередження та локалізацію негативних впливів на особистість факторів соціального середовища [10, с. 265].

Заслужують на увагу положення щодо соціально-педагогічної діяльності, обґрунтовані О. Безпалько, про те, що соціально-педагогічну діяльність можна розглядати як таку, що спрямована на формування соціальної компетентності особистості [2, с. 47].

У працях А. Капської обґрунтовано положення про доцільність трактування соціально-педагогічної діяльності як своєрідної управлінської діяльності, що спрямована на зміну сукупності умов функціонування і розвитку соціальних процесів з метою досягнення оптимальної відповідності інтересам і потребам суспільства, соціальних груп і особистості [8, с. 16–17].

Незважаючи на різні тлумачення, переважна більшість дослідників дійшли висновку, що суть соціально-педагогічної діяльності полягає в гуманізації соціального середовища, оптимізації взаємин особистості і соціуму, у підтримці й розвитку індивідуальної і соціальної сутності людини. Соціальна педагогіка завжди розглядає «особистість в соціумі», «особистість в ситуації», у конкретних, певних соціальних, культурно-історичних умовах життя суспільства [2].

Соціально-педагогічна діяльність, як вид суспільної діяльності, має свою структуру, кожний елемент якої є важливим, органічно взаємопов'язаним, взаємодіє з іншими і виконує особливі функції. Структури такого роду називаються цілісними системами, і вони складаються з декількох відносно самостійних, і в той же час залежних один від одного, компонентів. Такими передусім є суб'єкт і об'єкт-суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. Ми говоримо про суб'єктну позицію об'єкта соціально-педагогічної діяльності, тому що одним із головних завдань діяльності соціального педагога є допомога і сприяння тому, щоб допомогти об'єкту соціально-педагогічного впливу (допомоги) зайняти суб'єктну (активну відносно вирішення своїх проблем) позицію. Соціально-педагогічна діяльність спрямована на досягнення певних цілей та результатів, які зумовлені метою; мета конкретизується в змісті соціально-педагогічної діяльності; на основі змісту виокремлюють професійні функції соціального педагога. Досягнення мети, завдань, реалізація змісту та функцій соціально-педагогічної діяльності здійснюється за допомогою сукупності форм, методів, прийомів та засобів, які спільно з людським ресурсом є компонентами технологій професійної соціально-педагогічної діяльності.

Зауважимо, що таке загальне уявлення про систему соціально-педагогічної діяльності має практичне значення. Логіка розташування компонентів цієї системи не є випадковою: соціально-педагогічна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, здійснюється від суб'єкта до об'єкта-суб'єкта, хоча цілком очевидно, що визначальним чинником цієї системи є об'єкт професійного впливу.

Соціально-педагогічна діяльність, як певного роду система, не зводиться до суми елементів, що її утворюють. Вона володіє особливою, інтегративною якістю, не властивою жодній з її складових. Ми погоджуємося з науковцями, що ця особлива інтегративна властивість задається об'єктом-суб'єктом професійної соціально-педагогічної діяльності, який має подвійну природу: з одного боку – це людина, в усьому багатстві її життєдіяльності (Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик), з іншого – це елементи суспільної культури (О. Безпалько, Г. Лактіонова, І. Зверева) і, за нашим переконанням, соціалізуючий потенціал суспільства в цілому та його структурних компонентів. Предметом професійної діяльності соціального педагога є двосторонній процес і створення педагогічно доцільного середовища, і становлення клієнта як суб'єкта соціального життя.

Виходячи із тлумачення суті соціально-педагогічної діяльності, дослідники доволі по-різному підходять до визначення її мети, зокрема як:

- налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і відповідальністю особистості перед суспільством; сприяння громадянам в успішному вирішенні їхніх проблем (А. Капська, Р. Вайнола) [2];
- створення оптимальних умов соціалізації громадян (О. Безпалько) [4];
- створення оптимальних умов реалізації життєвих сил і соціальної суб'єктності індивіда або соціальної групи (Г. Гусякова, Є. Холостова) [6].

Ми погоджуємося з висновком дослідників, що в найбільш загальному трактуванні мета соціально-педагогічної діяльності полягає в налагодженні балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством (О. Безпалько, А. Капська, Р. Вайнола, І. Ковчина). Мета реалізується шляхом виконання низки завдань, пріоритетними серед яких, на думку О. Безпалько, є збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; активізація її адаптаційного потенціалу; створення сприятливих умов в мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації особистості; надання комплексної соціально-педагогічної допомоги та підтримки особистості; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [4, с. 50].

Мета соціально-педагогічної діяльності конкретизується в її змісті, що визначає коло основних професійних завдань соціального педагога. За висновком А. Капської, зміст соціально-педагогічної діяльності проявляється через такі її основні аспекти:

- 1) надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися у складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг;
- 2) актуалізацію потенціалу самопомоги осіб, які опинилися у скрутній ситуації;
- 3) цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих [8, с. 16–17].

Розглядаючи різні тлумачення соціально-педагогічної діяльності, В. Поліщук трактує суть і основне призначення соціально-педагогічної діяльності в гуманізації соціального середовища, оптимізації взаємин особистості і соціуму, у підтримці, розвитку і реабілітації індивідуальної і соціальної суб'єктності, яка в єдності характеризує життєві сили людини [11, с. 56].

На думку теоретиків української школи соціальної і соціально-педагогічної діяльності (В. Андрущенко, О. Безпалько, В. Бех, В. Жуков, І. Зверева, М. Лукашевич, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова,

Л. Міщик, І. Мигович та ін.), основними вимогами до змісту, організації та здійснення цих видів діяльності виступають їх принципи. Виходячи з інтегративного характеру соціально-педагогічної діяльності, ці принципи являють собою певну систему, до складу якої відносяться:

- соціально-політичні (принцип законності та прав людини, принцип державного підходу до завдань, що реалізуються в соціально-педагогічній діяльності; принцип зв'язку змісту і форм соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи соціальної групи);
- психолого-педагогічні (принцип сприяння самореалізації індивідів чи груп у всіх сферах їх життєдіяльності; принцип диференційованого та індивідуального підходу до об'єктів соціально-педагогічної діяльності; принцип цілеспрямованості);
- організаційні (принцип компетентності кадрів; принцип інтеграції; принцип контролю та перевірки);
- специфічні принципи соціально-педагогічної діяльності, до яких відносяться принципи гуманізму, незалежності, клієнтоцентризму, опори на потенційні можливості людини, конфіденційності, толерантності, максимізації соціальних ресурсів) [8, с. 34–39].

Т. Алексеєнко, І. Зверева, А. Капська, дослідниця О. Беспалько визначає основні напрями соціально-педагогічної діяльності, до яких відносить соціальну профілактику, соціальну реабілітацію, соціокультурну анімацію, організацію дозвілля, соціальне обслуговування [3, с. 49].

В умовах української реальності дослідники (Т. Шаповал, В. Поліщук, Т. Гончаренко) до головних напрямів діяльності соціального педагога відносять:

- вивчення соціально-педагогічних цінностей особистості, соціально-педагогічних впливів мікросередовища на людину, яка росте і розвивається;
- організацію виховних і освітніх взаємодій з особистістю з метою створення оптимальних умов життєдіяльності і життєвої реалізації;
- соціально-психологічну допомогу і підтримку особистості в кризових ситуаціях;
- корекцію взаємин, способів соціальної дії, посередництво в творчому розвитку особистості і групи.

Ми поділяємо думку дослідників (О. Беспалько, І. Звереві, В. Поліщук), що соціальний педагог має бути задіяний у різних сферах діяльності: соціально-педагогічній, організаційно-методичній, просвітницькій, дозвіллевій, управлінській, правозахисній [4; 10; 11].

Основний інтерес для соціальних педагогів становить соціальний контекст розвитку особистості, провідна роль соціального середовища, соціальна детермінація становлення та регуляція поведінки особистості. В якості основних засобів такої регуляції розглядаються соціальні цінності, соціальні норми, моральні правила, традиції, функціонуючі в процесі повсякденної діяльності, міжособистісне спілкування та спільна діяльність. Виходячи з цього, можна стверджувати, що культурно-дозвіллева діяльність відкриває широкий простір для реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності, а соціально-педагогічна діяльність, у свою чергу, надає розвитку особистості під час дозвілля цілеспрямованого характеру. Завдяки цьому відбувається процес реалізації механізмів, формування особистості в сфері культурного дозвілля.

Соціально-педагогічна цінність дозвіллевої діяльності полягає в тому, що вона стимулює розвиток творчих здібностей молоді, сприяє формуванню нових якостей та здібностей, створює сприятливі умови для самовиховання і саморозвитку. Соціально-педагогічний підхід до організації дозвіллевої діяльності пов'язаний з визначенням цілей діяльності суб'єктів. А головною ціллю, на наш погляд, є сформування у молодих людей «культури дозвілля».

Не маючи можливості звернутися навіть до оглядового аналізу різноманітних підходів визначення та тлумачення такого феномена, як культура, зауважимо, що у своєму дослідженні ми використовуємо визначення культури, яке міститься в роботах Ю. Афанасьєва [1], С. Іконнікової [7] та інших. Відповідно їх трактуванню, культура є мірою і способом реалізації сутнісних сил людини в соціальній діяльності, способом організації та розвитку людської життєдіяльності, втілений в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм, в духовних цінностях. Отже, феномен культури пов'язаний з поняттям «розвиток», її сутністю вважається процес людинотворення, тому що важливим продуктом культури є сама людина, тобто, можна дійти висновку, що культура – це якісний показник діяльності [7, с. 26].

Українські дослідники В. Воловик та А. Воловик трактують дозвіллеву діяльність як вільну діяльність, що обирається самою особистістю, діяльність, що здійснюється людиною тому, що їй так хочеться, тому, що вона продиктована особистими потребами й інтересами, а не викликана під тиском зовнішніх обставин, що змушують її до неї [5, с. 54].

Не претендуючи на повне розкриття поняття культура дозвілля, ми під цим поняттям розуміємо ступінь соціокультурної самореалізації особистості в умовах дозвілля, ступінь оволодіння уміннями та навичками самоорганізації дозвіллевого часу, участь у соціально-значимих видах дозвіллевої діяльності.

Аналіз соціально-педагогічного аспекту дозвіллевої діяльності молоді вимагає виокремлення основних її функцій. На думку як українських (І. Петрової), так і зарубіжних (А. Жарков) дослідників, дозвілля виконує рекреаційну, комунікативну, соціальну, творчу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, виховну, функції формування нових знань, норм, цінностей, орієнтацій та значень; накопичення, зберігання та розповсюдження знань, норм та цінностей та відтворення духовних процесів. Таким чином, у молодіжній сфері дозвілля має сприяти розкриттю психологічного, інтелектуального, освітнього потенціалу якостей особистості, формуванню духовних норм та цінностей, створенню простору для реалізації та розвитку творчого, культурного й соціального потенціалу молоді.

Основним завданням соціальних педагогів, соціокультурних менеджерів, які покликані організувати дозвілля, є виховання культури дозвілля молоді та культури вибору видів дозвіллевої діяльності, сприяння у створенні оптимальних умов для життєвої реалізації кожної молодої людини.

Аналіз феномена соціально-педагогічної діяльності дозволяє представити не лише теоретичний аспект цього виду діяльності, а й багатофункціональність цього феномена в соціально-педагогічній сфері. Соціально-педагогічна діяльність як складова соціальних перетворень у суспільстві є принциповою основою для виживання людини в період реконструювання суспільства та її інтеграції в суспільство. Оточення молодої людини наповнене адаптаціями суспільної поведінки інших людей, входженнями в постійно змінні ситуації, мікросоціуми, де діють свої закони, норми, правила і де соціальний педагог завдяки володінню базовими науковими знаннями може об'єктивно виконувати соціальну роль суб'єкта соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львів : Світ, 1990. – 160 с.
2. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Капська А.Й., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х. – К. : ДЦССМ, 2002. – 164 с.
3. Безпалько О. Поняття «соціально-педагогічна діяльність» у тезаурусі соціальної педагогіки / О. Безпалько // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2003. – №4. – С. 45–50.
4. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
5. Воловик А. Педагогіка дозвілля : підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Харків : ХДАК, 1999. – 332 с.
6. Гусякова Л.Г. Основы теории социальной работы: учеб. пособ. / Л. Г. Гусякова, Е. И. Холостова. – М. : Просвещение, 1997. – 188 с.
7. Иконникова С.Н. Диалог о культуре / С. Н. Иконникова. – Л. : Лениздат, 1987. – 205 с.
8. Соціальна педагогіка: підручник / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
9. Соціальний педагог / [упоряд.: Т. Шаповал, Т. Гончаренко]. – К. : Шкільний світ: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 80 с.
10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 336 с.
11. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Поліщук Віра Аркадіївна. – Тернопіль, 2006. – 454 с.

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІВЧАТ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Парфанович І.І., к. пед. н., доцент

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Послаблення позитивного впливу основних соціальних інститутів призводить до безконтрольності в усіх сферах життєдіяльності неповнолітньої особи. Сьогодні особливу тривогу викликає дозвілля дівчат. На проведенні вільного часу неповнолітніми відображається масова культура, ідеологічно-духовне спрямування розвитку особистості. Спостерігається поява і розквіт соціально-інформаційних ризиків, негативних тенденцій набуває молодіжна субкультура.

За результатами аналізу проведеного анкетування дівчат загальноосвітніх шкіл, засуджених до позбавлення волі за вчинені злочини неповнолітніх і дорослих жінок, встановлено основні проблеми і недоліки дозвілля. Ними виявилися погіршення рівня організації дозвілля; спрямованість молоді на пасивне і беззмістовне проведення свого вільного часу; взаємозалежність між способом проведення дозвілля і девіантністю; відсутність контролю за позанавчальною діяльністю неповнолітніх із боку сім'ї та інших соціальних інститутів; зниження рівня доступу до дозвіллевих закладів позитивного розвивального характеру. Дозвілля, таким чином, сьогодні стає одним із факторів ризику в соціалізації неповнолітньої дівчини.

Ключові слова: дозвілля, девіантна поведінка, неповнолітні дівчата.

Парфанович И.И. СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕВОЧЕК ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ / Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Украина.

Ослабление положительного влияния основных социальных институтов приводит к бесконтрольности во всех сферах жизнедеятельности несовершеннолетней личности. Сегодня особое беспокойство вызывает свободное от занятий время девочек. На проведении свободного времени несовершеннолетних отображается массовая культура, идеологическо-духовное развитие личности. Наблюдается появление и расцвет социально-информационных рисков, отрицательные тенденции приобретает молодежная субкультура.

По результатам анализа проведенного анкетирования девочек общеобразовательных школ, осужденных за преступления, девочек и взрослых женщин, выявлены основные проблемы и недостатки свободного времени. Ими обозначено ухудшение организации времени, свободного от уроков; ориентированность молодежи на пассивное и бесцельное проведение досуга; взаимозависимость между способом проведения свободного времени и девинтностью; отсутствие контроля за деятельностью несовершеннолетних после уроков со стороны родителей и других социальных институтов; снижение доступа к учреждениям развивающего и познавательного характера. Таким образом, свободное время сегодня становится одним из факторов риска в социализации несовершеннолетней девочки.

Ключевые слова: свободное время, девинтное поведение, несовершеннолетние девочки.

Parfanovych I.I. LEISURE AS THE FACTOR OF SOCIALIZATION THE GIRLS WITH DEVIANT BEHAVIOUR / Ternopil national pedagogical university, Ukraine.

The weakening of the positive impact of the main social institutions leads to the lack of control in all spheres of the life of a minor. The leisure activities of girls cause major concern nowadays. Popular culture and ideologically-oriented spiritual development of a personality affect the way minors spend their spare time; socio-informational hazards increase steeply; youth subculture tends to acquire negative trends.

The results of the analysis of the questionnaire completed by the girls of the secondary school, who are sentenced to imprisonment for the committed crimes, identified the main problems and drawbacks of leisure activities. The defined shortcomings were the following: declining quality of leisure, focus on the meaningless and passive leisure, interdependence between the leisure activity and deviant behaviour, lack of control of extracurricular activities of a minor by family members or social institutions, reducing access to leisure facilities with positive educational image.

Key words: leisure, deviant behavior, secondary school girls.

Соціальна напруга зазвичай супроводжується погіршенням становища уразливих категорій. Однією з них є неповнолітні дівчата. Саме вони найбільш інтенсивно реагують на поширення таких негативних явищ, як соціальне сирітство, девальвація моральних і духовних цінностей, відсутність чи недостатність гуманності, теплоти й емоційності у стосунках між людьми, панування агресивності, жорстокості, цинізму, байдужості. Жінки і дівчата через статеві, психолого-педагогічні особливості найважче переживають такі деформаційні процеси.

На актуальність досліджень і профілактичної роботи з дівчатами шкільного віку вказують факти щодо зростання прояву різних видів їх девіантної поведінки. Зміни, які переживає постіндустріальне суспільство, призвели до дисфункційності багатьох соціальних інститутів. Послаблення сімейного виховання автоматично призводить до посилення впливу друзів, засобів масової інформації, референтного оточення під час проведення вільного часу. Дозвіллева сфера сьогодні найбільше

позбавлена педагогічного впливу, і саме це потребує дослідження її як фактора соціалізації неповнолітніх дівчат.

Спостерігається соціально-культурна детермінація девіантної поведінки дівчат. З досліджень В. Семенюк випливає, що вирішення проблеми організації дозвілля неповнолітніх – загальнодержавне завдання, і воно полягає в збереженні об'єктів соціально-культурного призначення для майбутніх поколінь [5] та створенні так званих інтегрованих закладів (або їх комплексів), які одночасно виконують як культурні, так і соціально-виховні функції [2, с. 21]. Констатується загалом, що сучасний стан організації дозвілля вимагає докорінних змін [6, с. 89].

Відтак, метою нашої статті є дослідження дозвілля як фактору соціалізації дівчат девіантної поведінки.

Цілісність соціальних настанов забезпечує виховання. За своєю сутністю саме воно сприяє засвоєнню особою культурних надбань суспільства та визначає успішність її соціалізації. Дослідженням теорії і практики діагностично-профілактичної роботи з попередження і подолання девіантної поведінки неповнолітніх виявлено необхідність перегляду засад організації вільного часу дівчат цього віку, оскільки саме їх поведінка під час дозвілля викликає найбільше тривоги з боку сучасного суспільства.

На соціалізацію дівчат під час дозвілля мають вплив такі загальносуспільні фактори: масова свідомість і культура, розвиток ідеології та духовності, спрямованість інформаційних комунікацій, субкультурних течій.

Основні тенденції впливу *масової культури* на поведінку неповнолітніх дівчат такі: неадекватність уявлень про систему суспільних стосунків, норм, правил, санкцій за асоціальну поведінку; перекручене уявлення про власну особистість, оцінку соціуму; посилення впливу девіантної субкультури; занепад діяльності культурно-освітніх закладів і зменшення їх позитивного впливу; відсутність психологічного благополуччя у сім'ях, родинах та непорядкованість сімейного життя з відповідними негативними наслідками для розвитку особистості дитини.

Зміщення, що відбуваються в масовій свідомості, негативно відображаються на ціннісно-нормативній системі уявлень, поглядів, переконань підлітків і молоді, що віддзеркалюється на їх ціннісно-мотиваційному ставленні до соціуму. І не дивно, що соціальна позиція за таких умов невизначена, суперечлива і призводить до поведінкових девіацій. Тому особливо актуальним є вивчення *ідеологічних* та *духовних* детермінант девіантної поведінки дівчат. Вони породжуються низкою суспільних процесів: ціннісно-нормативними зміщеннями та/чи їх девальвацією, соціальною аномією, дезорганізацією і дезадаптацією окремих індивідів. Ідеологічно-духовна детермінація проявляється в тому, що в суспільстві ще не вироблено орієнтирів для особистісного розвитку неповнолітніх, у тому числі дівчат.

Духовність є критерієм розвитку нашого суспільства, яке сьогодні переживає суперечності. Спостерігається звуження життєвих інтересів до прагматичності і водночас розвиток такого компонента духовності, як релігійність. Визначено різне місце релігії у цій сфері: звернення до релігійних догм, що є своєрідною компенсаторною реакцією на відсутність реальних позитивних цінностей (І. Артюхова) [1, с. 117]; трактування християнського навчання і виховання як чогось вторинного і додаткового, що може призвести у державі до значних проблем (О. Винницький) [3, с. 63]; поява і навіть розквіт різних релігійних течій, які неадекватно сприймаються молоддю (П. Слівінський) [7]; визнання релігії основою морально-духовного розвитку.

Актуальності набуває вивчення *соціально-інформаційних* детермінант у формуванні поведінкових стереотипів. За дослідженнями І. Гундарової, негативну реакцію викликає в дітей перегляд інформаційних програм, зарубіжних мультфільмів, бойовиків і фільмів жахів. Сьогодні існує безліч джерел інформації, зокрема: телебачення, Інтернет, періодична преса, література, мобільне спілкування. Відбувається значне перенасичення непотрібною інформацією, яка до того ж нерідко буває шкідливою. Однією з характеристик суспільства є формування такого сучасного явища, як «інформаційні ризики». Дівчата шкільного віку зазначають їх вплив на своє формування [4, с. 50]. «Інформаційні ризики» породжують тривожні очікування щодо майбутнього суспільства [8, с. 22].

Опитуванням дівчат загальноосвітніх шкіл (471 особа) встановлено, що дуже великий вплив на формування особистості дівчини мають художні фільми та користування Інтернет, значно менше – показ телепрограм, і порівняно незначний вплив має реклама. Але всі вони визнають дію таких інформаційних факторів на своє формування як особистості і як дівчини. Причому інформаційний фактор щодо свого впливу, за відповідями опитаних, прирівнюється до впливу батьків і друзів.

Однією з сучасних реалій дозвілля стала *активізація молодіжної субкультури* через появу й розвиток різних течій і напрямів. І хоч формування молодіжної субкультури супроводжує існування будь-якої суспільної формації на всіх її етапах, тенденцією сьогодення є крайній прояв поведінкових девіацій, форм їх вираження. Часто уже сама приналежність до молодіжного неформального угруповання свідчить про девіантну спрямованість поведінки особистості.

Дівчата, які належать до молодіжних культур, мають певні відмінності в поведінці. Їх стан можна охарактеризувати як такий, коли, за висловом ровесниць, «вони неначе живуть у паралельному світі». Стають замкненими в собі, віддаленими від суспільних реалій. Іноді це має характер дитячого, підліткового чи юнацького романтизму. Але здебільшого такі дівчата не розуміють, що являє собою насправді те чи інше соціальне середовище, референтна група, субкультура. Бажання стати членом певного молодіжного угруповання негативної спрямованості може стати причиною девіантної поведінки. Опосередкований негативний вплив молодіжних течій такого роду полягає в тому, що не реалізуються здібності, задатки особистості. Протидії цьому немає через відсутність достатнього впливу формальних колективів, цілеспрямованого формування культури міжособистісних стосунків, розвитку позитивних нахилів, інтересів особистості з боку основних соціальних інститутів.

Однією з проблем статево-рольової, гендерної ідентифікації дівчини є нездатність регулювати цим процесом самими батьками, їх неготовність, невміння, упередженість, консервативність у ставленні до виховного процесу. У випадку їх зайнятості, небажання чи невміння виховувати дитину, виховання протікає безсистемно, неконтрольовано, що призводить до зміщення в життєвих орієнтирах і позиціях дівчини, адекватних статево-рольових установках. Зорієнтованість батьків на роботу, фінансові проблеми є результатом нестабільних соціально-економічних процесів. При цьому виховання дітей стає другорядним завданням. Саме відсутність одного чи обох батьків, їх зайнятість роботою, сімейне неблагополуччя становлять основу явища соціального сирітства як передумови девіантності молоді.

Соціальна адаптація проявляється в основних життєвих сферах дівчини: сімейній, навчально-трудовій, дозвіллевій, інтимно-особистісній, де вона поводить відповідно до сформованих стереотипів поведінки. Від уміння регулювати поведінку залежить успішність статевої та гендерної ідентифікації дівчини, а у випадку їх деформації – і успішність реабілітаційного процесу, що потребує глибокої корекції поглядів, уявлень, оцінок, переконань.

Незнання батьків кола друзів дітей, а відтак і способів організації дозвілля, обмежені можливості школи у контролі за способом проведення вільного часу, небажання чи неможливість інших соціальних структур займатися організацією дозвілля молоді призводять у сукупності до того, що дозвілля як фактор соціалізації набуває негативного впливу. Адже серед друзів, ровесників, знайомих під час відпочинку молода дівчина перебуває іноді до 5–8 годин на добу. Безконтрольність цієї сфери життєдіяльності є очевидною, і можна сподіватися лише на порядність працівників закладів розважального типу, які адекватно реагують на ризики в молодіжному середовищі.

Компонентами зародження девіантної поведінки є: відсутність позитивного сімейного і педагогічного впливу; наявність проблемної ситуації чи життєвої кризи; індивідуальні особливості (низький розвиток сили волі, егоїзм, здатність потрапляти під вплив осіб та явищ асоціального характеру); негативне ставлення до навчання; порушення позитивних соціальних зв'язків; негативні емоції, відсутність психоемоційної підтримки з боку близьких; установка або неправильно сформований світогляд особи, внаслідок чого вона виходить із неблагополучної ситуації асоціальним шляхом; формування негативних стереотипів поведінки та їх закріплення через відсутність позитивних впливів.

40% з опитаних 80 дівчат Мелітопольської виховної колонії в серпні 2009р. перебували до вчинення злочину і засудження за негативний вчинок у колі друзів з протиправною поведінкою.

У формуванні дівчат делінквентної поведінки як особи жіночої статі і як особистості місця проведення дозвілля і сім'я мали беззаперечне значення. Проте, очевидно, їх вплив не був позитивним. Дуже мало значення дівчиною приділялося школі, церкві. Засоби масової інформації, за твердженням опитаних, також не мали особливого впливу на особистісне формування. У відвідуванні розважальних закладів до відправлення у виправну колонію дівчата надавали перевагу дискотекам – 66,3%, театру, кіно – 28,8%, нічого не відвідували – 4,9%. Спрямованість на розваги виражена в переважній більшості дівчат делінквентної поведінки.

У більшості випадків проблеми засуджених 95 жінок, які станом на липень 2010 року перебували у Збараській виправно-трудовій колонії № 63, беруть свій початок ще з дитинства: пила мати, батько чи обоє батьків, мали місце фізичні побої, черствість і байдужість, неадекватність мір покарання й заохочення з боку близьких. Батько в житті жінок цієї категорії, за рідкісним винятком, не відіграв належної ролі. Зі слів засуджених, обоє батьків не надавали вагомого значення їх навчанню, вихованню, розвитку. Проте багато хто з батьків говорив про наслідки негативної поведінки (68%), вони контролювали дозвілля (33,4%), спосіб життя (30,8%), інтереси своїх дітей (29,4%). Аналіз відповідей свідчить і про те, що багатьом із жінок у дитинстві не вистачало тепла, любові, підтримки, турботи, розуміння. Як результат – пошук теплих емоційних стосунків серед друзів, осіб із сумнівних компаній, які вживали наркотичні чи токсичні речовини, палили цигарки, займалися проституцією, вели аморальний спосіб життя і тим провокували до негативних дій. Із відповідей на запитання видно, що девіантна поведінка в неповнолітньому віці більшості жінок була спричинена тією чи іншою мірою впливом друзів, котрі вели аморальний і асоціальний спосіб життя. У більшості опитаних в оточенні

друзів були особи з негативною поведінкою. Переважна більшість жінок зазначили, що до навчання в школі ставилися позитивно, були задоволені своїм статусом у класі, мали дружні стосунки з однокласниками. Але домінуючим у їх становленні як особистості було все ж таки дозвілля. Це дозволяє стверджувати, що загальним алгоритмом у формуванні девіантної поведінки є: **спосіб проведення дозвілля – вибір кола друзів – спрямованість розвитку особистості.**

З огляду на суспільні реформи необхідним є розгляд характеристик і динаміки організації дозвілля молоді у 1990–2000-ні роки, адже це визначило спрямованість інтересів, нахилів, ціннісних установок, світогляду, стереотипи поведінки, зміст інтересів і захоплень сьогоденних неповнолітніх дівчат. Проаналізовано теоретичні джерела, результати власних досліджень та визначено основні тенденції впливу сфери дозвілля на неповнолітніх дівчат і формування стандартів їх поведінки.

1. *Погіршення рівня організації дозвілля.* Зокрема, тільки у м. Тернополі кількість клубів за місцем проживання у 2000-х роках у порівнянні з 1990-ми зменшилася на 71,5% (з 21-го до 6-ти).

2. *Беззмістовність, пасивність дозвілля.* Дослідження того, як проводять свій вільний час дівчата шкільного віку, показало таке: гуляють із друзями – 27%, дивляться телевизор та перебувають у мережі Інтернет, біля комп'ютера загалом – 20%, читають – 20%, малюють – 7%, слухають музику – 12%. Решта з них зазначили, що займаються рукоділлям, доглядом за домашніми тваринами та ін. Переважає пасивне проведення вільного часу.

3. *Визначення спрямованості розвитку особи, взаємозумовленість способу проведення вільного часу і ступеня соціально-педагогічної занедбаності.* Як захоплення та особливий інтерес дівчата називають музику – 23%, танці – 19%, малювання – 15%, читання книг – 10%, вишивання – 6%, спорт – 6%. Багато дівчат назвали захопленням окремі навчальні дисципліни. Третина дівчат не змогли дати чіткої відповіді. 24,2% з дівчат–учениць загальноосвітніх шкіл активно прилучаються до масових культурних заходів, такою ж є і кількість тих, хто не робили цього, а 51,6% опитаних визнали свою активність посередньою. Переліком розважальних закладів, які відвідують дівчата, є: дискотеки – 42%, кінотеатри – 24%. Багато неповнолітніх загальноосвітніх шкіл називають такими закладами кафе і бари (і найбільше серед них 14-15-річних, які визнають улюбленим розважальним закладом дискотеки). Незначна кількість дівчат назвали басейни, концерти, клуби, гуртки як заклади розвивально-пізнавального характеру.

4. *Відсутність соціального й сімейного контролю за дозвіллям дітей.* Дослідження того, чи намагаються батьки контролювати час, спосіб проведення неповнолітніми дівчатами вільного часу, виявилось тривожним: «так» відповіли 26%, «ні» – 26%, «час від часу» – 48% осіб досліджуваної категорії. У той же час у сім'ях дівчат делінквентної поведінки це робили дуже рідко – 2,5% батьків; у 13,8% сімей – батьки не робили цього взагалі (або у 22,8% – менший контроль і у 15,8% випадків – такий, що має місце час від часу). У найкращому випадку можна говорити про сприяння батьків у цікавому дозвіллі дітей, але не в його спільному проведенні.

5. *Зниження рівня дозвілля через неврахування бажань самих неповнолітніх та неможливість реалізації їх захоплень, інтересів у зв'язку із фінансовою неспроможністю батьків* [9, с. 3].

Аналіз теоретичних джерел, анкетування дівчат загальноосвітніх шкіл, Мелітопольської виховної колонії, засуджених дорослих жінок дає можливість зробити висновки щодо сучасних дозвіллевих тенденцій у розвитку дівчат як категорії населення. Характеризуючи сферу життєдіяльності, додатково зазначимо, що: 1) на розвиток особи все більше має вплив західна культура; 2) одними з тенденцій є збільшення негативного впливу телебачення, засобів масової інформації загалом; 3) домінує зорієнтованість на розваги, збільшено час, відведений на безконтрольне дозвілля; 4) відсутнім є достатній контроль за дозвіллям молоді з боку держави, органів державної виконавчої влади, батьків; 5) відбувається зміна духовних і моральних цінностей суспільства; 6) з боку органів влади, місцевого самоврядування не забезпечено загальнодоступності закладів позашкільної сфери; 7) відсутність у широкому продажі, прокаті теле-, відео-, інтернет-продукції високої якості та позитивного виховного впливу; 8) функціонує мала кількість клубів, гуртків, інших соціальних структур, які б цілеспрямовано займалися розвитком дівчат під час дозвілля; 9) проводиться недостатня кількість заходів, що формують особистість дівчини, або цьому просто не надається значення; 10) відсутня система дій з метою припинити поширення окремих негативних образів, зразків, гендерних ідеалів.

Девіації – наслідки не стільки соціально-економічних суспільних деформацій, скільки відсутності виховних, коли спостерігається зміна ціннісних орієнтирів через приділення більшої уваги матеріальному і фінансовому забезпеченню підростаючого покоління і меншої – його моральному й духовному розвитку. Відбувається загострення багатьох соціально-педагогічних проблем, які є основою формування різних видів девіантної поведінки. Перегляду вимагає підхід до виховання неповнолітніх дівчат основними соціальними інститутами.

Як наслідок постає проблема соціально-культурної детермінації девіантної поведінки дівчат шкільного віку, оскільки спостерігається взаємозалежність між способом дозвілля і соціально-педагогічно

занедбаністю дівчат. Один із шляхів профілактики девіантної поведінки дівчат – формувати імунітет до негативних явищ сучасності (автономної відповідальності, системи поглядів, переконань, цілісної Я-концепції, життєвої позиції). Але насправді під час дозвілля молоді сьогодні це не здійснюється або (у кращому випадку) має періодичний, спонтанний характер. Проблема сьогодні в тому, що соціальні інститути на час дозвілля молоді людини не виробили цілеспрямованого, системного впливу; відсутні соціальні гарантії, чіткі настанови, контроль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхова И.С. Ценности и воспитание / И. С. Артюхова // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 117–121.
2. Буданова Г. Свободное время: за и против подростков / Г. Буданова // Воспитание школьников. – 1996. – №1. – С. 17–21.
3. Винницький О. Церква і духовне буття / О. Винницький // Духовні скарби українського народу в житті, молоді. – Тернопіль : МП «Чумацький шлях», 1994. – С. 62–64.
4. Гундарова И. О последствиях восприятия телевизионной информации младшими школьниками / И. О. Гундарова // Воспитание школьников. – 2005. – №9. – С. 49–53.
5. Семенюк В. Соціальна сфера: вчора, сьогодні. А завтра?.. / В. Семенюк // Голос України. – 2004. – №101 (14 червня). – С. 12.
6. Социальная работа с детьми группы риска / М. С. Мартынова и др. ; [под ред. С. С. Гиль]. – М. : Социальный проект, 2004. – 272 с.
7. Слівінський П.Й. Кілька слів про нові релігійні і парарелігійні форми / П. Й. Слівінський ; [пер. з польськ. Г. Теодорович]. – Львів : Свічадо, 1999. – 120 с.
8. Тищенко С. П. Діти і телебачення: в тенетах віртуальної дійсності / С. П. Тищенко // Журнал для батьків. – 2001. – №2. – С.22–25.
9. Цымбаленко С. Какие они, подростки девяностых? / С. Цымбаленко, С. Щеглова // Воспитание школьников. – 1996. – №3. – С. 2–4.

УДК 37.013.42-055.2

РОЛЬ ДІЛЬНИЧНОГО ІНСПЕКТОРА МІЛІЦІЇ ОРГАНУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Тунтуєва С.В., аспірант

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовані функції та повноваження дільничного інспектора міліції органу внутрішніх справ у процесі соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї. Розглядається можливість формування в дільничних інспекторів міліції неупередженого сприйняття факту вчинення насильства в сім'ї щодо жінки й, відповідно, прийняття об'єктивного рішення щодо застосування спеціальних заходів щодо особи, яка вчиняє насильство в сім'ї, засобами освітнього тренінгу. Авторкою представлені категорії професійної компетентності тренера, який працює із зазначеною категорією фахівців.

Ключові слова: насильство в сім'ї, дільничний інспектор міліції органу внутрішніх справ, корекційна програма, освітній тренінг, компетентність тренера.

Тунтуєва С.В. РОЛЬ УЧАСТКОВОГО ИНСПЕКТОРА МИЛИЦИИ ОРГАНА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН, ПОСТРАДАВШИХ ОТ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ //Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина.

В статье представлен анализ функций и полномочия участкового инспектора милиции органа внутренних дел в процессе социально-педагогической реабилитации женщин, пострадавших от насилия в семье. Рассматривается возможность формирования у участкового инспектора милиции органа внутренних дел непредвзятого отношения к факту совершения насилия в семье по отношению к женщине и, соответственно, принятия объективного решения по применению специальных мер по отношению к лицу, совершившему насилие в семье, средствами образовательного тренинга. Автор

статті представляє категорії професійної компетентності тренера, який працює з названою категорією спеціалістів.

Ключевые слова: насилие в семье, участковый инспектор милиции органа внутренних дел, коррекционная программа, образовательный тренинг, компетентность тренера.

Tuntuyeva S. DUTIES OF DISTRICT INSPECTOR OF POLICE IN SOCIAL-PEDAGOGICAL REHABILITATION OF WOMEN WHICH SUFFERED FROM FAMILY VIOLENCE / Luhansk National Taras Shevchenko University, Ukraine.

In the article the analysis of functions and authority of district inspector of police is presented in the process of social-pedagogical rehabilitation of women which suffered from violence in a family. Possibility of forming for the district inspector of police of the correct attitude is examined toward the fact of violence in a family in relation to a woman and, accordingly, acceptance by him objective decision in relation to a rapist. Experience of lead through of the educational training is presented for policeman and requirement to the professional competence of trainer which works with the adopted category of specialists.

Keywords: family violence, district inspector of police, correction program, educational training, competence of trainer.

Здійснений нами аналіз відповідних законодавчих і нормативно-правових актів у сфері попередження насильства в сім'ї, дозволив виокремити на рівні місцевої державної влади три ключові структури, задіяні в процесі соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї: управління / відділи в справах сім'ї, молоді та спорту відповідної державної адміністрації, орган внутрішніх справ (служба дільничних інспекторів) і центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (а також його структурні підрозділи).

Підставою для здійснення діяльності службою дільничних інспекторів міліції органу внутрішніх справ у сфері запобігання та протидії насильству в сім'ї є Закон України від 15.11.2001 № N 2789-III «Про попередження насильства в сім'ї», Кодекс України «Про адміністративні правопорушення», Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2003 № 616 «Про затвердження Порядку розгляду заяв та повідомлень про вчинення насильства в сім'ї або реальну його загрозу», спільний наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту й Міністерства внутрішніх справ України від 07.09.2009 № 3131/386 «Про затвердження інструкції щодо порядку взаємодії управлінь (відділів) у справах сім'ї, молоді та спорту, служб у справах дітей, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та відповідних підрозділів органів внутрішніх справ з питань здійснення заходів з попередження насильства в сім'ї», спільний наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства транспорту та зв'язку, Міністерства внутрішніх справ України, Державного департаменту України з питань виконання покарань від 14.06.2006 № 1983/388/452/221/556/596/106 «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах», наказ Міністерства внутрішніх справ України від 11.11.2010 № 550 «Про затвердження положення про службу дільничних інспекторів міліції в системі Міністерства внутрішніх справ України».

Так, окрім здійснення інформаційно-аналітичної діяльності в межах взаємодії з іншими органами та службами, дільничні інспектори міліції мають: вживати заходів до припинення насильства або дій членів сім'ї, спрямованих на виконання реальної загрози його вчинення у випадках, коли існує загроза життю і здоров'ю особи; відвідують постраждалого від насильства в сім'ї або особу, стосовно якої існує реальна загроза вчинення насильства, за місцем проживання; проводять роз'яснювальну роботу в сім'ях, у яких вчинено насильство або існує реальна загроза його вчинення, повідомляють членів сім'ї про права, заходи та послуги, якими вони можуть скористатися, та передбачену законодавством відповідальність; отримавши заяву чи повідомлення або іншу інформацію про вчинення насильства в сім'ї, вживають передбачених чинним законодавством заходів щодо припинення насильства. У разі, якщо потерпілому або правопорушнику необхідне надання першої медичної допомоги, викликають бригаду швидкої медичної допомоги; при безпосередній загрозі життю та здоров'ю дитини або інших членів сім'ї, які постраждали від насильства в сім'ї, вживають заходів щодо ліквідації цієї загрози та надають необхідну допомогу в направленні до спеціалізованих установ для жертв насильства в сім'ї [1].

Як видно з переліку повноважень, діяльність дільничного інспектора міліції здебільшого спрямована на проведення профілактичної роботи з особами, які вчиняють насильство в сім'ї, та надання невідкладної допомоги чи інформації про можливість отримання допомоги жертвам такого насильства. Останні зміни до статті 10 Закону України «Про попередження насильства в сім'ї» передбачають, що «члену сім'ї, який вчинив насильство в сім'ї, виноситься офіційне попередження про неприпустимість вчинення насильства в сім'ї, за умови відсутності в його діях ознак злочину», а «у разі вчинення особою насильства в сім'ї, після отримання нею офіційного попередження про неприпустимість вчинення насильства в сім'ї, ця особа направляється до кризового центру для проходження корекційної програми» [1].

Проходження корекційної програми для такої особи є обов'язковим. Непроходження корекційної програми розглядається як адміністративне правопорушення, яке «тягне за собою накладення штрафу від трьох до п'яти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадські роботи на строк від

тридцяти до сорока годин, або виправні роботи на строк до одного місяця з відрахуванням двадцяти відсотків заробітку, або адміністративний арешт на строк до п'яти діб» [2].

Проведення корекції поведінки особи, яка вчиняє насильство в сім'ї, є важливою складовою процесу соціально-педагогічної реабілітації жінки, постраждалої від насильства в сім'ї. Застосування корекційних програм щодо осіб, які вчиняють насильство в сім'ї, відносно новий напрям діяльності у вітчизняній соціальній роботі, який спрямований на формування гуманістичних цінностей та ненасильницької моделі поведінки в сім'ї в особи, яка вчинила насильство в сім'ї. У загальному вигляді, корекційна програма – це сукупність заходів, спрямованих на формування соціально прийнятної моделі подружньої та батьківської поведінки особи, що вчинила насильство в сім'ї. Завданнями програми є: навчити осіб, які вчинили насильство в сім'ї визначати власні проблеми та розв'язувати їх у соціально прийнятний спосіб; сформувати в кривдників навички саморегуляції та самоконтролю; розвинути навички безконфліктного спілкування та здатність розуміти емоційний стан іншої людини; підвищити відповідальність за власні вчинки і власне життя; ознайомити осіб, які вчиняють насильство в сім'ї, з основними законодавчо-нормативними документами України, які регламентують гендерні, сімейні та соціально-побутові стосунки в родині [3, с. 34].

Оскільки насильство в сім'ї визнається адміністративним правопорушенням, відповідно служба дільничних інспекторів міліції органу внутрішніх справ має певні повноваження щодо захисту прав постраждалих від насильства в сім'ї та адміністративні засоби впливу на особу, яка вчиняє насильство в сім'ї.

Саме від упередженого чи неупередженого сприйняття дільничними інспекторами міліції факту вчинення насильства в сім'ї щодо жінки залежить подальша стратегія поведінки постраждалої жінки, особи, яка вчинила насильство в сім'ї та свідків цього насильства.

Метою статті є визначення ролі служби дільничних інспекторів міліції органу внутрішніх справ у процесі соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї.

З огляду на мету, ми ставимо перед собою такі завдання:

- визначити функції та повноваження служби дільничних інспекторів міліції органу внутрішніх справ в процесі соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї;
- розглянути можливості формування в дільничних інспекторів міліції неупередженого сприйняття факту вчинення насильства в сім'ї щодо жінки засобами освітнього тренінгу;
- представити вимоги до професійних компетенцій тренера, який працює з дільничними інспекторами міліції у напрямку запобігання насильству в сім'ї.

Спираючись на думку міжнародних експертів, які стверджують, що представники правоохоронних органів «виявляють несприйнятливості до становища зґвалтованих чи побитих жінок» [4, с. 50], у процесі впровадження розроблених нами соціально-педагогічних умов реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, ми виокремили як пріоритетний напрям освітню підготовку дільничних інспекторів міліції органів внутрішніх справ. Метою освітньої підготовки ми визначаємо формування неупередженого ставлення до фактів насильства в сім'ї над жінкою, завданої потерпілим від насильства в сім'ї травми та готовність надати потрібну допомогу жінкам, постраждалим від насильства в сім'ї в межах своєї компетенції та можливостей чинного законодавства.

Основним видом освітньої підготовки дільничних інспекторів міліції ми обрали тренінг, оскільки на сучасному етапі освіти дорослих він є розповсюдженою формою навчання і може застосовуватись для фахівців різної кваліфікації, які долучаються до процесу соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї. Особливість професійного тренінгу полягає в тому, що його метою є підвищення професійного рівня учасників, оскільки в центрі уваги постають професійні компетенції спеціаліста певної сфери. Досягнення мети здійснюється через отримання нових знань і вмінь, розвиток певних поведінкових компетенцій [5, с. 17]. Порівняно з іншими формами навчання дорослих, тренінг має низку переваг. По-перше, враховується досвід учасників і вже набуті ними практичні навички, які стають основою для отримання нової інформації; по-друге, презентується власний досвід роботи та аналізується досвід роботи інших учасників; по-третє, участь у практичних вправах надає можливість моделювати ситуації та розробляти стратегію власної поведінки; по-четверте, участь в роботі тренінгу здійснюється на засадах добровільної активності, отже відповідальність за обсяг та якість отриманих знань несе кожен учасник тренінгу.

Не останню роль в процесі освітньої підготовки груп дільничних інспекторів міліції відіграє компетентність тренера, яка є вирішальним фактором у роботі і детермінує якість його роботи. Ми погоджуємось із дослідниками, які визначають наступні категорії компетентності тренера.

Особиста компетентність уособлює не тільки особисті риси та відношення, а також знання та вміння. Бажаними рисами осіб, які працюють з дорослими є:

- відкритість (готовність пізнавати самого себе, замислюватися над собою, намагатися пізнавати досвід інших, їхню систему цінностей без нав'язування власного бачення світу, готовність брати участь у різних формах професійної підтримки тощо);
- толерантність (визнання права бути іншим, шанобливе ставлення до цінностей, вибору, способів буття, темпу особистого та професійного розвитку відмінних від власного);
- емпатія (здатність до співчуття, розуміння почуттів й переживань іншої людини);
- терплячість (усвідомлення того, що результат власної роботи може бути досягнутий пізніше);
- відвага (здатність діяти згідно з власними принципами й переконаннями, визнавати власні помилки та сприймати критичні зауваження);
- повага до інших (звертати увагу на потреби, інтереси та очікування інших);
- емоційна стабільність (збереження емоційної рівноваги в різних ситуаціях);
- відповідальність (компетентне виконання своїх обов'язків, аналіз та оцінка власної діяльності з метою реалізації завдань у найбільш відповідний спосіб);
- асертивність (вміння висловлювати власні думки так, щоб не образити інших, усвідомлення власних прав та прав інших людей);
- цікавість та творче мислення (вміння реагувати спонтанно та творчо на існуючу ситуацію, шукати нові рішення та здатність експериментувати, розвиватись);
- почуття гумору тощо.

Разом із тим, тренер повинен вміти проводити самооцінку, свідомо вдосконалюватися, використовувати власні знання та досвід на практиці, запроваджувати зміни в процес освітньої підготовки [6, с. 24].

Інтерперсональна компетентність полягає в усвідомленні особливостей цільової групи, специфіки їхньої роботи, вмінні організувати сприятливу для навчання атмосферу, встановлювати та підтримувати контакти з учасниками групи, використовувати потенціал групи для досягнення мети тренінгу [6, с. 25], не можна виключати й вірогідність того, що серед присутніх на тренінгу дільничних інспекторів міліції, можуть бути ті, що застосовують насильство у власних сім'ях.

Складовими фахової компетентності є наявність актуальних і ґрунтовних знань за темою тренінгу та вміння співвідносити ці знання з ширшим контекстом, виокремлювати зв'язки з іншими сферами та відстежувати їх взаємний вплив; вміння оцінити рівень знань учасників, важливість надання певного інформаційного матеріалу, модифікації матеріалу з огляду на рівень підготовки групи [6, с. 26].

Дидактична компетентність тренера це вміння передавати певні знання учасникам тренінгу, обізнаність щодо форм і методів роботи з дорослими та вміння їх використовувати.

Інституційна компетентність тренера в контексті нашого дослідження передбачає наявність знань щодо функціонування та діяльності кола державних та недержавних установ, спроможних долучитися до процесу соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї.

Суспільна компетентність складається із можливостей тренера відобразити негативний вплив ситуації насильства в сім'ї щодо жінки на індивідуальному, сімейному та суспільному рівнях, володіти ключовими питаннями попередження та запобігання насильству в сім'ї щодо жінок на загальнодержавному, європейському та світовому рівнях.

Зазначені нами категорії компетентності стали основою для кваліфікаційних вимог, які висуваються Міністерством внутрішніх справ України й Програмою рівних можливостей і прав жінок в Україні до професійної компетентності тренера, що має працювати з дільничними інспекторами міліції, тому вони стали основою для визначення критеріїв щодо відбору кандидатів на навчання в «Програмі для тренерів з питань запобігання і протидії насильству в сім'ї».

Навчання в програмі та здобуття кваліфікації тренера Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні з питань запобігання і протидії насильству в сім'ї дозволило нам ознайомитися із психологічними особливостями поведінки особи, яка застосовує насильство в сім'ї; із подальшими наслідками пережитого насильства в сім'ї для жінки; зі специфікою роботи дільничного інспектора міліції; дослідити проблеми взаємодії органів та установ у сфері попередження насильства в сім'ї; проаналізувати міжнародні стандарти у галузі протидії домашньому насильству, особливості національного законодавства в цій сфері, застосування спеціальних заходів із попередження насильства в сім'ї та різних видів юридичної відповідальності за такі дії, тактиці спілкування з жертвами сімейного насильства та (або) кривдниками [7, с. 11].

Отримана під час тривалого навчання інформація стала основою для розробки власних моделей тренінгів, які ґрунтуються на комплексному розумінні основних принципів та проблем у сфері попередження та запобігання насильству в сім'ї. Тренінг «Роль дільничного інспектора міліції в механізмі взаємодії органів та установ у сфері запобігання та попередження насильства в сім'ї», запропонований нами дільничним інспекторам міліції Луганської та Донецької областей, розрахований на 8 годин.

Мета тренінгу – визначити роль дільничних інспекторів міліції в механізмі взаємодії органів та установ у сфері запобігання та попередження насильства в сім'ї.

Завдання тренінгу: розкрити сутність поняття «насильство в сім'ї», надати дільничним інспекторам міліції інформацію про види та прояви насильства в сім'ї згідно з чинним законодавством; виокремити органи та установи, задіяні в системі попередження та запобігання насильству в сім'ї, та їхні функції, визначити повноваження та роль служби дільничних інспекторів міліції в зазначеному механізмі взаємодії.

Форми роботи, використані під час тренінгу: презентація тренера, робота в малих групах, структурована дискусія, інтерактивна вправа, рольова гра, обговорення; методи роботи: «кейс стаді», «акваріум», «займи позицію» тощо.

Основними проблемами, з якими довелося стикатися на початку проведення тренінгів із зазначеною цільовою групою виявилися: нерозуміння наслідків вчинення насильства в сім'ї та соціально-психологічних особливостей жертв насильства в сім'ї, сприйняття жінки-жертви насильства в сім'ї як провокатора; низький рівень обізнаності щодо діяльності інших органів та структур, задіяних у процесі запобігання насильству в сім'ї та надання допомоги особам, постраждалим від насильства в сім'ї; небажання змінювати традиційні методи роботи з випадком насильства в сім'ї щодо жінок на нові, які враховували б можливість інших структур та органів, закріплені в чинному законодавстві.

Кожен учасник тренінгу отримав пакет нормативно-правових документів, які регламентують діяльність дільничного інспектора міліції у сфері попередження насильства в сім'ї.

Анкетування учасників тренінгів показало, що зі ста відсотків дільничних інспекторів міліції органів внутрішніх справ Луганської та Донецької областей (320 осіб), які взяли участь у 16 тренінгах, 41,4% учасників визнали «корисною» інформацію, отриману під час тренінгу й висловили готовність використати отримані теоретичні знання в практиці щоденної роботи з випадком насильства в сім'ї; 47,7% учасників визнали інформацію, надану під час тренінгу «скоріше корисною, ніж некорисною»; 9% учасників не визначились із відповідями; 1,8% учасників визнали, що тренінг є «скоріше некорисним, ніж корисним» для роботи дільничного інспектора міліції.

Таким чином, проаналізовані нами функції та повноваження дільничного інспектора міліції органу внутрішніх справ, які відображені в чинній законодавчій базі України, дозволяють зробити такі висновки.

По-перше, дільничний інспектор міліції органу внутрішніх справ є ключовою фігурою в процесі здійснення соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, оскільки має повноваження щодо застосування запобіжних засобів впливу на особу, яка вчиняє насильство в сім'ї у вигляді: взяття кривдника на профілактичний облік, винесення йому офіційного попередження про неприпустимість вчинення насильства в сім'ї, направлення кривдника на проходження корекційної програми, застосування щодо нього захисного припису тощо.

По-друге, дільничний інспектор міліції часто є першою особою, з якою спілкується постраждала від насильства в сім'ї жінка, і від обраної стратегії поведінки цієї посадової особи часто залежить подальша стратегія поведінки постраждалої від насильства жінки. У зв'язку з цим, важливою складовою соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, є проведення освітніх тренінгів для дільничних інспекторів міліції щодо формування неупередженого ставлення до фактів насильства в сім'ї над жінкою, завданої потерпілим від насильства в сім'ї травми та готовність надати потрібну допомогу жінкам, постраждалим від насильства в сім'ї в межах своєї компетенції та можливостей чинного законодавства.

По-третє, освітні тренінги для дільничних інспекторів міліції Луганської та Донецької областей стали підґрунтям для розробки моделей освітніх тренінгів з питань взаємодії органів та служб у сфері попередження та запобігання насильству в сім'ї та над жінками зокрема, за участю всіх представників мультидисциплінарної команди (управління/відділів у справах сім'ї, молоді та спорту, служби дільничних інспекторів органу внутрішніх справ, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та їх структурних підрозділів, служби у справах дітей, кримінальної міліції у справах дітей, органів та закладів освіти тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України від 15.11.2001 № N 2789-III «Про попередження насильства в сім'ї» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
2. Кодекс України про адміністративні правопорушення від 07.12.1984 № 8073-X (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
3. Програма корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, та основні засади її реалізації / [Алієва Т., Галич А., Грищенко Н. та ін.]. – К. : Час Друку, 2010. – 125 с.
4. Насильство в сім'ї – як боротися з ним в державі. Що маємо і що слід зробити. – М. : Глас, 1996. – 50 с.
5. Навчально-методичні матеріали до модуля «Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентісно-орієнтованого підходу» / [укл. С.А. Калашнікова]. – К. : Слово, 2007. – 56 с.
6. Порадник для тренера / [Валькевич Б., Кендрацька Е., Климович А. та ін.]. – Варшава, 2007. – 134 с.
7. Кочемировська О.О. Ефективне запобігання та реагування на випадки насильства в сім'ї. Методичний посібник для тренерів з проведення тренінгів для дільничних інспекторів міліції / Кочемировська О.О., Стрейсяну Д.Й., Христова Г.О. – К. : Основа, 2010. – 179 с.

УДК 37.035-053.2-053.81

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ

Харченко С. Я., д. пед. н., профессор

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

В статье раскрыты особенности социализации детей и молодежи в современных социальных реалиях. Дан анализ влияния традиционных и новых каналов социализации. Описываются основные риски развития социальной педагогики, в частности, риск разрыва взаимодействия социально-педагогической деятельности, социальной педагогики как науки и образования в этой сфере.

Ключевые слова: молодежь, социализация, социальная педагогика, взаимодействие, социально-педагогическая деятельность.

Харченко С.Я. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ РЕАЛІЯХ / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна.

Стаття висвітлює особливості соціалізації дітей та молоді в сучасних соціальних реаліях. Проаналізовано вплив традиційних та нових каналів соціалізації. Подається опис основних ризиків розвитку соціальної педагогіки, зокрема ризик розриву взаємодії соціально-педагогічної діяльності, соціальної педагогіки як науки та освіти у цій сфері.

Ключові слова: молодь, соціалізація, соціальна педагогіка, взаємодія, соціально-педагогічна діяльність.

Kharchenko S.Y. PROBLEMS OF CHILDREN'S AND YOUTH'S SOCIALIZATION IN MODERN SOCIAL REALIAS / Lugansk national university named after Taras Shevchenko, Lugansk, Ukraine.

The article discloses peculiarities of children's and youth's socialization in modern social environment. The author has analyzed the impact of traditional and new socializing channels and described main risks of social pedagogy development, in particular the risk of rupture in interaction between the socio-educational activities, social pedagogy as a science and education in this sphere.

Key words: youth, socialization, social pedagogics, interaction, socio-pedagogical activity

Глобалізація всіх сфер і сторін життя сучасного людства, модернізація і радикальна трансформація діяльності соціальних інститутів і організацій, наростаюча інформатизованість будь-якої сфери діяльності сучасного людства не можуть не оказувати суттєвого впливу на протікаючі соціально-економічні і соціокультурні процеси, видозмінюючи їх змістові характеристики, а також форми і способи соціалізації підлітків, т.е. молоді, котрої в високорозвинутих країнах світу стає все менше.

В постсоциалистических странах начался длительный период становления новых общественных отношений, формирования новой социальной структуры общества и преодоления того системного кризиса общества, в котором оказалось большинство из этих стран, потому что подлинное становление нового общества всегда происходит на своей собственной социокультурной основе, а попытки механического перенесения эффективных экономико-политических образцов из других стран не дают ожидаемых результатов и не являются гарантией позитивного принятия населением страны предлагаемых властными структурами новаций и нововведений. Прошедшие два десятилетия в жизни постсоциалистических стран убедительно доказали, что историческое своеобразие каждого народа, его веками формировавшийся менталитет и национальный характер выступают, также как традиционные базовые ценности культуры, наиболее значимыми факторами на пути радикальных трансформаций общества, существенно ускоряя или замедляя ход реформ.

В настоящее время, когда в постсоциалистических странах радикально меняются все общественные отношения и социальные институты, изучение особенностей социализации молодежи становится особенно востребованной и актуальной исследовательской проблемой, привлекающей внимание не только ученых, но и практических работников разного уровня – от политиков до учителей и родителей. В наше время, когда постоянно усложняется вся социальная практика, а сами изменения носят хаотический характер, процесс социализации подвержен многообразным рискам, в том числе и потому, что социально-демографическая группа молодежи во всех постсоциалистических странах становится все малочисленнее в связи с современной демографической ситуацией. В этих условиях для сохранения имеющегося материально-технического и социокультурного уровня общества необходимо существенное возрастание в нем стоимости человеческого капитала, т.е. возрастание актуального предметно-деятельного и интеллектуального потенциала каждого молодого человека для того, чтобы обеспечить сохранение и изменение современной цивилизации.

Целью нашей статьи являются характеристика особенностей социализации детей и молодежи в современных социальных реалиях.

Современная молодежь как особая социально-демографическая группа в постсоциалистических странах формировалась в условиях радикальных трансформаций в экономической, общественно-политической и духовно-нравственной сферах жизни общества. Тогда традиционные институты социализации, в первую очередь партийно-государственный аппарат власти и руководимые им молодежные организации, утратили свой авторитет среди молодежи и на смену им пришли другие, массовые демократические организации детей и молодежи.

В настоящее время изменилась роль традиционных и новых каналов социализации молодежи, каждый из наиболее значимых социальных институтов, осуществляющих социализацию молодежи постсоциалистических стран, существенно изменился в условиях транзитивности: семья становится более нестабильной и малодетной, коммерциализируются все звенья системы образования, которое становится сервисноориентированной сферой деятельности, а не главной формой трансляции культуры подрастающим поколениям. Само образование в либерально-демократическом обществе перестает быть обязанностью подрастающих поколений, но не приобретает статуса правовой нормы, в связи с затянувшейся реформацией системы образования практически во всех постсоциалистических странах.

Среди новых каналов социализации молодежи наибольшее значение приобретают СМИ и Интернет. В первую очередь — это мощные информационные потоки США, практического монополиста в этой сфере. «Новое дыхание» приобретает сама вербальная индивидуально-личностная, межличностная и знаковая коммуникация на основе мобильной и спутниковой связи. В роли мощных каналов социализации выступают аудиовизуальный мир: телевидение, реклама, игровые технологии современных СМИ, а также деятельность радикально изменившихся профессиональных и этнонациональных организаций, направленных на сохранение исчезающих религиозных, языковых и других традиций в области духовной культуры. В противовес глобальным развиваются и усиливаются региональные и локальные традиции в современной духовной культуре подрастающих поколений, что необходимо учитывать в процессе работы с молодежью.

Особенности современной социокультурной ситуации предполагают возможность появления определенных рисков развития социальной педагогики.

Как известно, риск – это особенности деятельности активности, задающие очевидную неопределенность ее результата и порой обуславливающие негативные и даже пагубные последствия; это – ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха. В задачах исследования риск рассматривается как мера различия между разными возможными результатами принятия определенных стратегий; при этом считается, что каждая выбираемая стратегия может привести к разным результатам и что вероятности тех или иных результатов принимаемого решения известны или могут быть оценены.

Среди подобных рисков, выделяемых И.Липским, мы акцентируем внимание на риске разрыва мнений взаимодействия социально-педагогической деятельности, социальной педагогики как науки и образования в этой сфере. На уровне управленческих решений этот разрыв проявился довольно зримо: значительное число современных социально-педагогических проблем в науке уже успешно решено; выработаны общие закономерные зависимости, принципы, технологии и базовые направления решения их на практике.

Однако эти выводы и рекомендации социальной педагогики не положены в основу принятия административных, управленческих решений в силу различных, в том числе тактических причин. Социально-педагогическое образование, как уже указывалось выше, имея ограниченный круг мест применения специалистов на практике, замкнулось само на себя; идет подготовка социальных педагогов, налаженная на основе имеющейся лицензии вуза, а не в связи с потребностями реального рынка труда. И это происходит в такой социальной ситуации, когда представители разных профессий из различных секторов социальной сферы стремятся получить именно социально-педагогическое образование как наиболее способствующее решению проблем человека в повседневной жизни.

Предупреждение данного риска лежит на путях интеграции и обеспечения взаимодействия объекта и предмета социальной педагогики во всех ее качественных состояниях. Известно, что таких ее состояний три: социальная педагогика как практика; социальная педагогика как наука; социальная педагогика как образование (известная триада «наука-практика-образование») [1]. Однако внутренний механизм их взаимодействия изучен еще недостаточно [2].

Первое качественное состояние социальной педагогики – практика. В этом качестве в ее основе лежит практическая социально-педагогическая деятельность, носящая характер научно-преобразовательной, ибо если преобразование осуществляется не на научной основе, то такая деятельность является непрофессиональной, дилетантской, не способствующей достижению целей и решению задач социальной педагогики как практики. Ее объектом выступает человек в его социальной среде (т.е. взаимосвязь человека и социума); предметом – взаимодействие человека и социума (в различных его видах и типах) как часть этой взаимосвязи, а целью – гармонизация взаимодействия (отношений) человека и социума (Г.Н.Филонов).

Второе качественное состояние социальной педагогики – наука. В этом качестве в ее основе лежит социально-педагогическая деятельность, носящая характер научно-познавательной. Как наука социальная педагогика имеет своим объектом взаимодействие человека и социума (в различных его видах и типах), т.е. ту совокупность явлений и процессов практики, которые для практической социально-педагогической деятельности были предметом познания и преобразования. Предметом же научной дисциплины «социальная педагогика» становятся в этом случае общие закономерности взаимодействия человека и социума, педагогические закономерности их отношений. Однако если быть предельно точным, то ее предметом являются, конечно, не только закономерности, но и весь корпус научного знания, представленный совокупностью инвариантов социально-педагогического знания (факторы, условия, противоречия, тенденции, принципы, модели и т.д.). Взаимосвязь объекта и предмета социальной педагогики как практики и как науки обеспечивает взаимодействие научно-познавательной и научно-преобразовательной деятельности, взаимосвязь практики и науки в целом; так обеспечивается воздействие практики на науку и науки на практику.

Целью социальной педагогики как науки (научной дисциплины) является научно-педагогическое обоснование взаимодействия человека и социума. Иными словами – повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической деятельности по гармонизации этого взаимодействия на уровне практической работы (здесь обеспечивается взаимодействие целей социальной педагогики как практики и науки).

Третье качественное состояние социальной педагогики – образовательный комплекс. В этом случае в ее основе лежит социально-педагогическая деятельность, носящая характер научно-образовательной деятельности. Такое ее качественное состояние обеспечивает органичное взаимодействие научно-познавательной, научно-преобразовательной и научно-образовательной деятельности и, в итоге, единство и взаимодействие практики, науки и образования. Именно таким образом обеспечиваются связи социальной педагогики: «наука-практика»; «наука-образование», «практика-образование»; «практика-наука»; «образование-наука»; «образование-практика».

Учитывая, что предметом научной дисциплины «социальная педагогика» являлись наиболее общие закономерности взаимодействия человека и социума, педагогические закономерности их отношений, они же становятся объектом социальной педагогики как образовательного комплекса, так как содержание образования должно опираться на последние достижения науки, которые обеспечивают фундаментальность подготовки социальных педагогов и социальных работников.

Ее предметом в этом качественном состоянии является научная социально-педагогическая картина социума, познавательной, преобразовательной и образовательной деятельности ее субъектов (т.е.

система отношений людей в обществе, система взаимодействия человека и социума). Исследование предмета социальной педагогики как образовательного комплекса показывает, что существует его тесная корреляция с объектом социальной педагогики как практики. Это – закономерный факт, так как образовательный комплекс социальной педагогики предназначен для подготовки соответствующих специалистов к повседневной практической деятельности в различных социальных и социально-педагогических институтах социума.

Цель социальной педагогики как образовательного комплекса – формирование научной социально-педагогической картины мира у всех, кому предстоит работать с людьми в разнообразных сферах и областях социума. Это, прежде всего, практические социальные педагоги (первая роль социальной педагогики); социальные педагоги-исследователи (соискатели, аспиранты и докторанты) и теоретики этой науки (вторая роль социальной педагогики); преподаватели, студенты и слушатели разнообразных структур этого образовательного комплекса (третья роль социальной педагогики).

Такая взаимосвязь объекта и предмета практики, науки и образования выступает внутренним механизмом их интеграции, придает социальной педагогике как институту государства и общества целостный характер. Разрыв этих связей ведет к отрыву практики, науки и образования не только друг от друга, но и от социальной среды в целом. В связи с этим весьма ответственным становится определение объекта и предмета, целей и задач социальной педагогики в процессе подготовки будущих специалистов данной профессии.

Таким образом, основные направления исследований современной социальной педагогики мы видим в разработке теории социализации, теоретическом обосновании методов исследований, научном анализе эволюционных социальных изменений человека и общества с опорой на данные социальных наук, выработке компетентных действий по совершенствованию человека и общества в условиях изменяющейся социальной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Липский И. А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс / И. А. Липский // Социальная педагогика: теория, практика, перспективы: матер. 10-х соц.-пед. чтений РГСУ 27 марта 2007 г. – М. : АПК ППРО, 2007.
2. Липский И. А. Социальная педагогика: статус и структура / И. А. Липский // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Вып. 5. – М. : Владос, 2007. – С. 426–440.

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

УДК 37.014.13:81'246.3

ДИНАМІКА ЗМІН В ІНШОМОВНІЙ ПОЛІТИЦІ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ

Гаманюк В.А., к.пед.н., доцент

Криворізький державний педагогічний університет

У статті розглядається динаміка змін в іншомовній політиці ФРН, що викликані новими соціально-політичними умовами, мультикультурним характером суспільства та євроінтеграційними процесами.

Ключові слова: іноземна політика, багатомовність, білінгвальне навчання, інтегроване навчання, трансфер, інтерференція.

Гаманюк В.А. ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИКЕ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧНОСТИ / Криворожский государственный педагогический университет, Украина.

В статье рассматривается динамика изменений в иноязычной политике ФРГ, которые вызваны новыми социально-политическими условиями, мультикультурным характером общества и евроинтеграционными процессами.

Ключевые слова: иноязычная политика, многоязычие, билингвальное обучение, интегрированное обучение, трансфер, интерференция.

Hamanyuk V.A. DYNAMIC OF CHANGES IN THE FOREIGN LANGUAGES POLITIC OF GERMANY IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM / Kryvyi Rig State Pedagogical University, Ukraine.

The article studies the modern changes in the foreign languages politic of Germany caused of new social and political conditions, multicultural character of society and integrations processes in Europe.

Key words: foreign languages politic, multilingualism, bilingual teaching, CLIL, Tertiärdidaktik, transfer, interference

Мовний ландшафт Європи зазнає ґрунтовних змін. Інновації та кардинальні зміни у сфері мовної політики, у системі освіти та в ставленні до мігрантів у кожній з країн Європи, не тільки з політичної точки зору, але й з географічної, змінюють роль та місце окремих мов у межах кожної окремої держави та й у межах всієї Європи, а також між етнічними групами та націями. Характерною ознакою кожної країни стала полікультурність, або мультикультурність суспільства. Мовна ситуація в Європі відрізняється сьогодні надзвичайним багатством представлених на континенті мов та культур (за даними Ради Європи це 80 мов у 40 країнах, що мають різний культурний фон; різну кількість мовців, що вважають ці мови рідними; різний рівень розповсюдженості мови по території (у всьому світі, у межах континенту, трансконтинентально, регіонально); різну «політичну» вагу та «економічну» міць.

Світовий культурний розвиток останніх років характеризується утвердженням поняття мультикультуризму. В основу цього поняття покладено відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній етнічній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їх специфічними ідентичностями [1]. Зважаючи на це, варто погодитись із Р.Аренсом у тому, що навчання іноземних мов має сьогодні політичне значення [2, с. 144]. Тож, важливим видається дослідження питання впровадження засад багатокультурності та полілінгвальності в систему іншомовної освіти ФРН.

Проблема адаптації мовної та іншомовної політики Німеччини у відповідності до нових суспільно-політичних умов вирішувалась і вирішується на загальноєвропейському, державному та регіональному рівнях. Динаміку змін у цій сфері можна простежити за документами Єврокомісії, Ради Європи та Міністерства культур ФРН. Це питання є предметом жвавого обговорення науковців у сфері освіти, серед яких слід назвати Р.Аренса, М.Бера, Д.Бланке, Х.Едельхофа, Б. Йостес, Г.-Й. Крумма, П.Х.Нельде. Не оминули увагою проблему змін пріоритетів у мовній політиці ЄС та Німеччини і українські дослідники

Н.Пелагеша, Т.Ковальова, О.Локшина, І.Лопушинський, а також серед інших і питання впливу багатокультурності на освітні процеси (С.Дрожжина, О.Гуренко, І.Лошенова, О.Слоньовська та інші). Суттєвий внесок зроблено також Б.Хуфайзен та Г.Нойнером щодо розробки дидактичних засад навчання іноземних мов після англійської, а також М.Відльдахе та Е.Оттен щодо впровадження білінгвального навчання та CLIL у практику шкільної освіти ФРН.

Мета статті полягає у простеженні динаміки змін у іншомовній політиці Німеччини в умовах багатомовності та виявленні основних напрямків розвитку системи іншомовної підготовки в межах шкільної та вищої освіти країни відповідно до рекомендацій Ради Європи.

Мета навчання іноземних мов у Німеччині сформульована в різних рекомендаціях, пропозиціях та тезах, серед яких в першу чергу слід назвати Хомбурзькі рекомендації для поділеного мовами суспільства в Німеччині та в Європі від 1990 р., де викладені результати колоквиуму (1989 р.) щодо мовної політики в школах. У рекомендаціях ішлося про необхідність шкільної підготовки громадян з урахуванням тих мов, якими вони спілкуються та наголошувалося на необхідності розвитку сталого інтересу до вивчення іноземних мов. Було запропоновано запровадження ще в початковій школі вивчення однієї з найбільш поширених у Європі іноземних мов, наприклад, мови сусідньої держави, а в середній школі розпочати фундаментально вивчати першу іноземну мову, яка б заклала основи для вивчення інших іноземних мов. Як перша іноземна пропонувалася одна з романських мов. Крім того, на першому ступені шкільної освіти передбачалося розпочати вивчення ще однієї іноземної мови, яка б могла виконувати функцію спілкування, а також мова, якою б можна було залучитися до віддалених у часі та просторі культур. Цими мовами вважалися латинська, давньогрецька, арабська, китайська або японська. Саме цей документ наголошував на функціональній систематизації та диверсифікації мовної пропозиції у школах і, хоча й не прямо, але ставив питання про багатомовність шкільної освіти, що сьогодні є першочерговою задачею у ЄС.

У Мадридському маніфесті від 1987 р., який став підсумком п'ятирічного проекту, організованого фондом Р.Боша, що мав на меті покращення мовного та міжкультурного порозуміння, були сформульовані вимоги, котрі через декілька років були прийняті Європейською Комісією для всього ЄС, а саме:

- дотримання єдиної загальноєвропейської мовної політики;
- достатньо високий рівень володіння рідною мовою як ознакою людської ідентичності та здатності до спілкування;
- оволодіння як мінімум двома іноземними мовами;
- диверсифікація мов та гнучкість методів навчання іноземної мови як мета шкільної мовної політики;
- міжкультурний вимір навчання іноземної мови.

У Кобленцькій Заяві Союзу сучасних мов у 1989 р. іноземні мови декларувалися як шанс для гармонійного розвитку особистості, а викладання і вивчення іноземних мов повинно було концептуально розглядатися як процес, що розрахований на все життя. Саме цей документ вперше засвідчив прагнення до навчання першої іноземної мови ще у початковій школі, а документ про середню освіту мав підтвердити знання двох іноземних мов.

Пропозиції щодо поглибленого вивчення іноземних мов були розроблені у 1990 р. представниками Союзів вчителів німецької та французької мов. Вони виходили з того, що громадяни Європи заради європейського єднання та збереження європейської ідентичності мають виховуватися з прицілом на багатомовність. У документі підкреслювалося, що важливою умовою розвитку реальної багатомовності є використання іноземної мови у реальних ситуаціях, для чого необхідно не тільки вивчення мови на курсах інтенсивного навчання мови у країні, але й перебування у сім'ях, впровадження білінгвального та мультилінгвального навчання у школах й вивчення фахових дисциплін іноземною мовою. Наголошувалося на тому, що бажаного ефекту можна досягти лише за умов контакту з іноземною мовою не лише як навчальною дисципліною, а як з автентичним засобом комунікації. Крім того, досягнення цієї мети можливе за наявності політичної волі, тож навчання іноземних мов та мовна і освітня політика держави є сутностями дуже тісно пов'язаними.

Наступним кроком стали Тутцінські тези щодо мовної політики у Європі від 1999 р., у яких зазначалося, що не досконале знання однієї мови, а реальна багатомовність на комунікативному рівні є метою навчання іноземних мов. Англійська мова як *lingua franca* визнавалася як засіб порозуміння. А.Рааш пропонує розглядати англійську мову, з одного боку, як *lingua franca*, а з іншого, як *lingua culturalis*. Вивчення першої потребує значно менше часу, тому, на його думку, є сенс як першу мову вивчати одну з мов сусідніх держав, а англійську вивчати фундаментально як другу мову. Загальною думкою більшості дослідників видається, що «скерована на сучасне суспільство та на ринок праці багатомовність у будь-якому випадку передбачає знання англійської як *lingua franca*» [5, с. 41].

У рамках Європейського року мов (2001 р.) Міністерство освіти та досліджень оприлюднило 10 тез Концепції дій щодо мов під назвою «Сприяти вивченню мов». Цей документ підтвердив курс на багатомовність та назвав провідною метою федерації, земель, освітніх структур, закладів та установ популяризацію та сприяння вивченню німецької мови у та поза межами Німеччини. Крім того, тут підкреслювалося значення міжкультурної компетенції для іншомовної освіти, наголошувалось на необхідності структурування та організації іншомовної підготовки, спираючись виключно на критерії Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, а також створювати умови для самоорганізованого вивчення іноземних мов у всіх ланках системи освіти країни, використовуючи для цього Європейський мовний портфель.

Десять тез намітили також і шляхи у сфері підготовки вчителів, професійної та вищої освіти, а також у сфері підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Вивчення іноземних мов мало відбуватися протягом всього життя, а для цього необхідно було проводити таку інформаційну політику на європейському рівні, яка мала б спільну мету та відповідні домовленості на рівні підприємств, міністерств, вищих, загальних та інших шкіл, керівних органів освіти, науки та тих, хто вчиться, що давало б змогу мати партнерські стосунки та створювало б ґрунт для співпраці.

Наступним кроком стала «Вайльбурзька Заява – Багатомовність та європейський вимір», яка містила так звану «Загальну концепцію щодо мов», розроблену 80 науковцями та викладачами іноземних мов. Найважливішими пропозиціями та положеннями цього документа стали такі:

1. Вивчення іноземних мов розпочинати в початковій школі не пізніше третього класу.
2. Усім учням першого ступеня шкільної освіти пропонувати для вивчення другу іноземну мову.
3. Англійську мову учні першого ступеня шкільної освіти мають вивчати не менше чотирьох років.
4. Усі сучасні мови і всі шкільні предмети є придатними для білінгвального навчання.
5. Необхідно використовувати можливості трансферу знань однієї мови для засвоєння іншої.
6. Необхідно широко використовувати Європейський мовний портфель, що ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, підтримує самостійність у вивченні мов та документує успіхи у навчанні [3, с. 92].

Динаміка змін у ставленні до іншомовної освіти та рекомендації, пропозиції і тези щодо урегулювання цього питання свідчать про те, що традиційне навчання іноземних мов зазнало певних, у окремих сферах дуже помітних змін, через сприяння розвитку індивідуальної багатомовності, яка є потребою сучасного європейського полікультурного суспільства.

Говорячи про сучасні умови навчання іноземних мов та вимоги до їх вивчення, наголошується на тому, що зміни в європейському мовному ландшафті значною мірою позначилися й на мовній політиці країн в освітній сфері. Багатомовність та полі культурність суспільства є тими чинниками, що в першу чергу впливають на підходи, методи та форми навчання іноземних мов, визначають перелік іноземних мов, що пропонуються в рамках державної системи іншомовної освіти, а також у приватному, позадержавному сегменті.

У спеціальній літературі досить часто використовуються поняття «Tertiärsprache» та «багатомовність». Не існує єдності щодо визначення цих понять, але найбільш прийнятною, на наш погляд, є розгляд рідної мови як першої мови L1 (Primärsprache), першої іноземної/нерідної мови як другої мови L2 (Sekundärsprache), а наступних іноземних мов (Tertiärsprachen) відповідно L3, L4, Ln. Таке визначення було запропоновано Б.Хуфайзен і використовується сьогодні в педагогічній та методичній науковій літературі.

Сьогодні в Німеччині у рамках шкільної освіти розглядаються два підходи до навчання та вивчення іноземних мов. Розрізняють кероване та некероване вивчення. Майже у всіх федеральних землях у межах шкільної освіти для вивчення пропонуються декілька іноземних мов. Вони вивчаються послідовно, одна за одною за заздалегідь визначеною схемою і вводяться на певних ступенях шкільної освіти. Таке навчання, при якому група школярів навчається за затвердженим планом викладу навчального матеріалу, називається керованим вивченням / навчанням іноземної мови.

У більшості федеральних земель, містах та регіонах діти перебувають у двомовному або навіть багатомовному середовищі, а тому мають можливість засвоювати іноземні мови поза межами шкільної освітньої системи. Таке вивчення отримало назву некерованого навчання.

Паралельне вивчення декількох іноземних мов супроводжується двома процесами – інтерференцією та трансфером. Під інтерференцією, що може загальмовувати процес засвоєння іноземної мови, розуміють використання елементів та засобів однієї, часто домінуючої мови, при усному або письмовому оформленні висловлювання іншою. Під трансфером розуміють використання наявних у мовному репертуарі знань елементів, засобів та структур домінуючої мови для розуміння оформленого іншою

мовою висловлювання. Так, наприклад, трансфер допомагає розуміти тексти при глобальному читанні, впізнавати та розуміти схожі в різних мовах лексичні одиниці, синтаксичні та граматичні структури.

У межах шкільної іншомовної підготовки очевидним є наявність чітко сформульованих у навчальних планах цілей навчання іноземних мов, наявність чітко структурованих та побудованих за принципами наступності та прогресії навчальних курсів; визначеність пропонованих для застосування методів навчання; обов'язковість регулярної перевірки рівня знань, результати якої виражені оцінками, балами та іншими показниками.

Крім того, у межах керованого навчання обов'язковою є активна організаційна та контролююча функція вчителя. Для шкільного рівня іншомовної освіти показовим є також і те, що навчання першої мови (L2) не завершується, а продовжується в той час, коли розпочинається вивчення другої (L3) та інших (L4, Ln) іноземних мов. Це означає, що навчання окремих іноземних мов (Fremdsprachen) розпочинається та проводиться з точки зору терміну введення за відповідною схемою в різних класах у певній послідовності і на певному рівні шкільної освіти. Таким чином, вивчення іноземних мов розпочинається в різний час, на різних ступенях шкільної освіти, і викладається паралельно, що ж стосується рівня мовної компетенції з кожної мови, то він теж неоднаковий і суттєво відрізняється. Для занять з кожної окремої мови передбачено вже навчальним планом та програмою різна кількість навчального часу. Тобто так чи інакше, але перша іноземна мова зазвичай викладається довше, на неї відводиться більше в порівнянні з іншими навчального часу на тиждень, вимоги до її засвоєння теж значно вищі [4, с.16].

Зважаючи на зміни у суспільстві та на той факт, що знання мов перетворилися на одну з ключових кваліфікацій спеціалістів різних сфер та різних рівнів, педагоги, філологи та методисти розробляють схему введення іноземних мов до навчальних планів у певній послідовності з визначенням конкретного наповнення кожного етапу навчання відповідним навчальним матеріалом починаючи з дитсадку та початкової школи і завершуючи навчанням протягом всього життя. При цьому наголошується на тому, що є необхідність максимально використовувати ті переваги, що дає попередній досвід вивчення іноземних мов, та будувати навчальний процес саме з урахуванням явищ трансферу. Такі дослідження вже проведені щодо вивчення подальших після англійської іноземних мов, у першу чергу для німецької як другої, що є актуальним, наприклад, для української системи освіти. Що ж стосується інших мов, то дослідження та розробка практичних підходів ще не завершена.

Ще одним кроком у напрямку адаптації системи іншомовної освіти у ФРН можна вважати активне впровадження білінгвального та інтегрованого навчання в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Наявність Європейських шкіл у великих містах Німеччини свідчить про ефективність білінгвальної та полілінгвальної форм навчання, а можливість отримати при цьому документ про повну середню освіту двох країн тільки посилює інтерес до шкіл такого роду.

Останнім часом помітні також і зрушення щодо диверсифікації іншомовної пропозиції у школах Німеччини. Замість традиційно присутніх у навчальних планах гімназій латинської та давньогрецької мов пропонуються живі мови, і не завжди мови провідних європейських держав. Сьогодні нерідко як друга мова пропонуються мови сусідніх країн, регіональні мови та так звані «екзотичні» мови – японська, китайська, турецька. Цей вибір продиктовано соціальними викликами, по-перше, значною присутністю турецької спільноти у ФРН, а, по-друге, стрімким розвитком економічних зв'язків з країнами, що потужно розвиваються й посилюють свою присутність на світових ринках.

Ще однією ознакою сучасного підходу до навчання іноземних мов у Німеччині є орієнтація не на досконале володіння однією мовою, а практична здатність спілкуватися декількома мовами на базовому рівні (A2–B1).

Німеччина планомірно просувається на шляху впровадження засад багатомовності, запропонованих Єврокомісією, у зв'язку зі змінами в соціальному, культурному та мовному ландшафті країни, викликаними потужними міграційними та інтеграційними процесами. Серед заходів, що було вжито в рамках керованого навчання протягом останніх десятиліть слід назвати в першу чергу такі:

- впровадження білінгвального навчання та створення Європейських шкіл у великих містах, а останнім часом і дитячих садків;
- розробка концепції навчання мовам у ранньому віці; розробка дидактичних засад навчання другої (L3) та наступних (Ln) іноземних мов (Tertiärdidaktik);
- диверсифікація іншомовної пропозиції за рахунок мов сусідів, регіональних, «екзотичних» мов;
- орієнтація на розвиток полілінгвальності особистості за рахунок засвоєння декількох іноземних мов на базовому рівні;
- інтенсифікація різного роду обмінів (на рівні шкільних класів, студентів та педагогічного персоналу);
- активізація роботи в межах програм ЄС, спрямованих на популяризацію іноземних мов.

Загалом можна стверджувати, що досвід Німеччини у сфері іншомовної освіти є позитивним, а враховуючи те, що сучасне українське суспільство теж виявляє ознаки полікультурності, то цей досвід може бути використаний і у системі освіти нашої країни. У першу чергу це стосується навчання другої іноземної мови. В Україні англійська домінує як перша іноземна мова у всіх навчальних закладах, тож досвід навчання наступним мовам після англійської є дуже корисним і має вивчатися більш детально.

ЛІТЕРАТУРА

1. Слоньовська О.Б. Теоретичні засади багато культурності та світовий досвід [Електронний ресурс] / О.Б.Слоньовська. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/view/subjects/HN.html
2. Ahrens R. Europäische Sprachenpolitik / R.Ahrens // Ruthke D. Europäische Mehrsprachigkeit. Analyse-Konzepte-Dokumente. – Aachen:Shaker Verlag, 2002. – S.139–148.
3. Bär M. Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik / M.Bär. – Aachen: Shaker Verlag, 2004. – 206 S.
4. Deutsch als zweite Fremdsprache / G.Neuner, B.Hufeisen, A.Kursisa, N.Marx, U.Koithan, S.Erlenwein. – Fernstudieneinheit 26. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2009. – 176 S.
5. Edmondson W. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig) / W.Edmondson // Bausch K.G., Königs G., Krumm H.-J. Mehrsprachigkeit im Fokus. – Tübingen: Günter Narr, 2004. – S.39–44.

УДК 371.124:[159.9:371.03]

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Гришко Ю. А., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті йдеться про одну з головних психолого-педагогічних проблем сучасної педагогіки – самореалізацію педагога. Здійснено спробу теоретичного екскурсу і пошуку з тим, щоб повніше висвітлити феномен «самореалізації» педагога з позиції теоретичної і практичної педагогіки.

Ключові слова: самореалізація, самоактуалізація, самовираження.

Гришко Ю. А. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассмотрена одна из основных психолого-педагогических проблем современной педагогики – самореализация педагога. Предпринята попытка теоретического экскурса и поиска с целью полнее раскрыть феномен «самореализации» педагога в мире теоретической и практической педагогики.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, самовыражение.

Grishko U. A. STLF-REALIRATION OF PEDAGOGUE AS PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL PROBLEM / Zaporozhyha national university, Ukraine.

In the paper one of the principal psychologic-pedagogical problem of modern pedagogy – self-realization of a pedagogue is considered. An attempt of theoretical and search to show in full measure the phenomenon of pedagogue's «self-realization» in the light of theoretical and practical pedagogy was made.

Key words: self-realization, self-actuality, self-expression.

Ознакою переходу українського суспільства до нового типу інноваційної економіки є неминуча трансформація значимих для людини цінностей, мотивів, позицій та переконань, що призводить до зміни цінності самореалізації у системі цінностей особистості майбутнього педагога.

Проблема самореалізації особистості педагога є однією з найскладніших у психолого-педагогічній науці, оскільки її можна розглядати як характеристику всього життєвого шляху в контексті професійної та особистої сфери індивіда [1; 2; 5].

Як вказують науковці, самореалізація особистості є важливим показником життєдіяльності особистості. Важливою умовою самореалізації є саморозвиток індивіда, що виступає як прояв суб'єктної активності у будь-якій діяльності. Зміна вектора самореалізації вказує на високі адаптаційні можливості особистості, необхідні для збереження рівноваги при взаємодії з динамічним соціальним середовищем. Є науково-психологічні роботи, у яких розглядаються особливості самореалізації людини на різних етапах її життєвого шляху як процес, обумовлений інтегральними особистісними особливостями, зокрема, комунікативними та емоційно-вольовими характеристиками.

Слід зазначити, що фундаментальна проблема людини у само актуалізації зумовлює й розвиток особистісної самореалізації майбутнього вчителя. У психолого-педагогічній літературі самоактуалізація виступає як один із інтегральних критеріїв становлення соціальної зрілості особистості, а отже, і показником особистісної самореалізації.

Аналізуючи наукові джерела з теми, доходимо висновку, що поняття самореалізація фіксує стан розвитку «соціальності особистості» майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів.

Межі самореалізації умовні та їх можна виокремити тільки на рівні теоретичного аналізу. Іншими словами, самореалізація майбутнього вчителя знаходить свій вияв у двох умовних станах — як рівень розвитку самоствердження особистості і як умова самоствердження. У процесі становлення особистості майбутнього вчителя під час фахової підготовки відбувається перетин цих характеристик особистості, й на емпіричному рівні діяльність виступає і як умова формування самореалізації особистості, і як індикатор її соціального розвитку.

Самореалізація, будучи складовою системи цінностей майбутнього педагога, спонукає його до активної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей та задоволення потреб, максимальну самореалізацію у різних сферах життя. Сформованість цінності самореалізації майбутнього вчителя виявляється у його спрямованості на засвоєння системи знань про цінності самореалізації, певному ставленні до них та їх втіленні у поведінці та діяльності. Ціннісне ставлення до самореалізації є складним багатоступеневим комплексом, що включає вибіркову активність щодо оволодіння системою знань, умінь, навичок, необхідних для оптимальної самореалізації. Зокрема, В.Максимов визначає такі показники наявності професійно-педагогічного інтересу майбутнього педагога:

- інтелектуально-пізнавальне ставлення до професійно-педагогічних знань;
- сукупність зв'язків майбутнього вчителя з дітьми, вчителями, батьками, що стає основою прив'язаності до педагогічної професії;
- вольова активність у професійно-педагогічній діяльності;
- наявність позитивно-емоційного ставлення майбутнього вчителя до дітей, учителів, батьків та до самої педагогічної діяльності [7].

Мета дослідження: теоретичний пошук і розкриття самореалізації педагога як психолого-педагогічної проблеми.

Для того, щоб вивчити психолого-педагогічні погляди на феномен цінності самореалізації, вважаємо за потрібне операціоналізувати поняття самореалізації, зокрема, необхідно розвести це поняття і споріднені самовираження, самоствердження, саморозвиток, а також самоактуалізація.

Зазначимо, що в цілому ми поділяємо трактування вказаних понять, наведене Д. Леонтьєвим. Сформульований ним критерій самореалізації – наочна реальність соціально значущого внеску, що здійснюється суб'єктом, – дозволяє розмежувати згадані поняття [5].

Самовираження Д. Леонтьєв розглядає як активність суб'єкта, спрямовану на самореалізацію, проте, як ту, що не досягає бажаного ефекту особового внеску (опредмечування), тобто як ту, що не перетворюється в діяння. Самовираження є епіфеноменом самореалізації, коли потреба в трансляції себе виявляється недостатньо підкріпленою відповідною здатністю. Нерідко самовираження (зокрема, демонстративна поведінка) предстає як форма компенсації невдачі в самореалізації .

На відміну від самовираження, самоствердження має іншу мотиваційну основу, а саме – прагнення одержати суспільне визнання з боку інших «тут і тепер», реалізуватися обов'язково так, щоб таким чином скористатися ефектом цієї самореалізації, а іноді – квазісамореалізації. А. Петровським описано феномен квазіперсоналізації як прагнення до отримання зворотного зв'язку про нібито внесок, що мав місце, якого насправді могло і не бути.

На жаль, прикладами однобокого самоствердження рясніє практика педагогічного процесу. Достатньо адекватна оцінка цього феномена є в буденній свідомості. Педагог, що вдається до такого самоствердження, завжди оцінюється негативним чином.

Дійсна самореалізація і самоствердження (квазісамореалізація) можуть зовні не розрізнятися. Цю відмінність слід шукати в їх мотиваційній основі.

Позбавлення можливості соціального визнання «тут і тепер» викличе припинення активності індивіда, направленої на самоствердження, але не вплине на дійсну самореалізацію. Звідси зрозуміло, що не слід розглядати самоствердження як необхідний результат, підсумок самореалізації. Разом з тим, у однієї людини може бути одночасно присутньою спрямованість як на самореалізацію, так і на самоствердження. Можливо, що гармонійне поєднання обох мотивів переважно з погляду ефективності діяльності, чим абсолютне переважання одного з них.

Як правило, людина не тільки прагне реалізувати наявний потенціал, вона прагне ще і до розвитку, збагачення своїх сутнісних сил з тим, щоб згодом мати можливість самореалізуватися на більш високому рівні. У такому випадку цей розвиток може виступати як самоціль. Тут ми маємо справу з діяльністю, спрямованою на самого себе, з діяльністю саморозвитку. Саморозвиток тісно пов'язаний з самореалізацією, проте не тотожний їй і має іншу мотиваційну основу.

Достатньо цікаве трактування Д. Леонтьєвим про спільність всіх описаних процесів. Так, він вважає, що самореалізація, самовираження, самоствердження і саморозвиток — тісно пов'язані з самопізнанням (самоставленням, самооцінюванням), що виступає їх когнітивною основою [5]. Вказані процеси рефлексії, на нашу думку, більш обґрунтовано було б інтегрувати на основі самовизначення, а не просто самопізнання.

Як необхідний чинник самореалізації слід розглядати і самоактуалізованість. Розглянутих характеристик феномена самореалізації у принципі достатньо, щоб здійснити операціоналізацію вказаного поняття. Для цього, в першу чергу, необхідно узагальнити представлені вище характеристики.

Отже, в найзагальнішому вигляді самореалізація особистості відображає зв'язок її індивідуального життя з життям роду і завдяки цьому зв'язку життя індивіда набуває як суб'єктивного, так і об'єктивного сенсу. Сенс життя, у свою чергу, визначає можливу конкретну спрямованість самореалізації індивіда. Іншими словами, самореалізація може бути розглянута як ціннісно-смысловий процес, рефлексія.

Резюмуючи наведені вище положення, можна зробити наступні попередні висновки:

- самореалізація майбутнього педагога є процесом опредмечування його сутнісних сил;
- цей процес опредмечування може набувати форму створення об'єктів матеріальної і духовної культури (культуралізації) або рефлексії себе – у вигляді особистісних внесків — в інших людях (персоналізації);
- мотиваційною основою процесів особливого роду виступає метаперсоналізація — прагнення людини транслювати свою особистість абстрактним іншим, соціуму, людству в цілому, трансцендируючи просторові і часові межі існування індивіда;
- індивідуальна самореалізація є ланкою загального процесу обміну сутнісними силами між індивідами і, тим самим, — умовою поступального розвитку людства. Сам цей розвиток полягає в збагаченні родових сутнісних сил людства і одночасно індивідів як їх конкретних носіїв;
- самореалізація як об'єктивне явище можлива лише на основі «здатності бути особистістю» — здатності внести соціально значущий внесок в культуру або в інших людей;
- опредмечуючи свої сутнісні сили, індивід набуває особистого безсмертя шляхом залучення до безсмертя роду.

Як відзначає Т. Титаренко [9], самореалізація – це самопомога особистості в якомога продуктивному подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод, повернення на тимчасово викривлену або навіть втрачену траєкторію життєвого шляху.

Близькими до поняття самореалізації є поняття самокерування, саморегуляції, але вони характеризують лише психологічні механізми внутрішнього планування або самовпливу і є елементами самоконтролю в таких складових процесах самореалізації, як процеси самовиховання, самопереконання, самоопанування, «самоконструювання», самоорганізації тощо. Значущою в аспекті нашого дослідження є думка Л. Анциферової [4] про те, що рівень самореалізації, з одного боку, тим вищий, чим вищою є здатність особистості до створення цілей свого розвитку, з іншого боку, — чим вищою є здатність до утримання цих цілей протягом достатнього часу.

Важливою є теза про те, що характерними рисами особистості педагога, що сприяють його самореалізації, є такі, як невимушеність поведінки, позитивний образ «Я», здатність відчувати радість і задоволення навіть від найпростіших проявів життя, позитивне або хоча б нейтральне, неупереджене ставлення до нового, неочікуваного, таємничого, а також наявність почуття гумору.

Питання формування цінностей майбутнього педагога розглядається в педагогічній літературі у зв'язку з вирішенням суміжних питань, таких, наприклад, як: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М.Євтух, Н.Крилова, І.Смолюк, Р.Скульський, Г.Шевченко); формування особистості майбутнього педагога під час фахової підготовки у вищій школі (І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, В.Тамарін, Є.Шиянов, О.Щербаків); формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів (В.Гриньова, В.Зелюк, І.Саєв, Т.Левашова, Л.Нечепоренко). У працях О.Бондаревської, Г.Ващенко, О.Вишневського, П.Ігнатенка, Б.Лихачова та ін. знаходимо педагогічний підхід до визначення цінностей самореалізації майбутнього педагога.

Окремим питанням формування цінностей самореалізації майбутнього педагога присвячені праці В.Кузнецової, Л.Настенко, І.Слоневської. В.Сластьонін і Г.Чижаківа здійснили дослідження проблеми цінностей вчителя в контексті педагогічної аксіології.

Психологічні підходи до вивчення сутності виявлення людської природи, її упредметнення та реалізації власного потенціалу представлені психоаналітичним та гуманістичним напрямками. Розглянемо найвагоміші теоретичні напрацювання та емпіричні уявлення кожного з підходів стосовно предмета нашого дослідження.

У роботах Зигмунда Фрейда [10] запропоновано розуміння істинної сутності людської природи як деструктивної настільки, що від неї треба захищатися, і тільки придушуючи цю природу шляхом забобонів суспільство спроможне вирізнити людину із звірячого стану первісності.

Концептуальні положення теорії К.Юнга та їх інтерпретація у ракурсі нашого дослідження дозволяють стверджувати, що у кожного індивіда є тенденція до індивідуації або саморозвитку, і психіка наділена природним прагненням до цілісності. «Індивідуація означає становлення єдиної, цільної істоти, і оскільки «індивідуальність» містить у собі нашу таємну, досконалу і незрівнянну унікальність індивідуація означає ще й очікування нашого власного самозвеличення». Іншими словами, можна розуміти індивідуацію як «шлях до особистості» або «самореалізацію». К.Юнг вказував: «кожен повинен бути тим, ким він є; кожен повинен розкривати свою власну унікальність, центр особи знаходиться на однаковій відстані від свідомості і несвідомого; ми повинні прагнути до тієї ідеальної мети, яку природа виявляє, щоб спрямувати нас».

Засновник гуманістичної теорії особистості А. Маслоу констатував, що самореалізація властива тільки здібним і високорозвиненим індивідам. Вчений-гуманіст відстоював ідею про головне призначення людини як відкриття свого справжнього «Я» [6]. Зокрема, відповідь на питання про сутність самореалізації знаходимо в такій цитаті А.Маслоу: «Повний, здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації людської природи, в реалізації її потенційних можливостей і розвитку її до рівня зрілості тими шляхами, які підказує ця прихована, мало пізнана основна природа...» [7].

А. Маслоу зазначав, що суть самореалізації полягає в тому, щоб допомагати собі та іншій людині виявити свій природний потенціал, а не вказувати шлях до самореалізації. Вчений, дослідивши психологічні характеристики самореалізованих особистостей, визначив ознаки індивіда, що самореалізується:

- більш ефективне сприйняття реальності і більш зручні стосунки з реальністю;
- прийняття (себе й інших, природи);
- безпосередність, простота, природність;
- зосередженість на проблемі (на противагу его-центрованості);
- здатність відокремитися, потреба в самоті;
- автономія, незалежність від культурних штампів і оточення;
- свіжість сприйняття, що зберігається;
- містичний і вершинний досвід;
- відчуття спільності з іншими;
- більш глибокі і проникливі стосунки;
- демократичність;
- здатність розпізнавати цілі й засоби, хороше і погане;
- філософський, незлісний доброзичливий гумор;
- креативність;
- опір окультурюванню ззовні [6; 7].

К. Роджерс розглядав прагнення до актуалізації як субстрат всього, що можна назвати словом «мотивація» [8].

Базуючись на положенні, що самореалізація є процес і підсумок цілісної життєдіяльності людини, суть якого полягає в упредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей людини і веде до перетворення особистості на суб'єкт життя та, аналізуючи наукові підходи вищезгаданих вчених до цього поняття, ми розглядаємо самореалізацію як важливий механізм становлення і розвитку потенціалу особистості майбутнього педагога.

Отже, «самореалізація» – це свідомо, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей. Поняття самореалізації є одним з центральних понять у філософській та психолого-педагогічній науці. Більшість дослідників означеної проблеми погоджуються з тим, що з усіх категорій, пов'язаних із активністю, цілісністю, сутнісними силами особистості, найзначущішою є категорія «самореалізація».

Розглянемо більш детально підходи вітчизняних науковців до визначення самореалізації та її цінності у системі цінностей педагога. Психологічну точку зору на теорію самореалізації педагога представлено в цілому ряду концептуальних побудов. Зокрема, в теорії Д. Гольдштейна позначається, що самоактуалізація – це єдина потреба живого організму.

І. Ведін дотримується точки зору, що можна сформулювати, як тезу про потребу самореалізації, яка існує не разом з іншими потребами, а тільки через них, і що їх задоволення є необхідною і достатньою умовою самореалізації. У представлених вище позиціях постулюються певні положення. З одного боку, самореалізація не зводиться до інших потреб і виступає як свого роду єдина, унікальна потреба людини, а з іншого – наявність певних потреб індивіда є умовою самореалізації.

Л. Коган та його послідовники подають таке поняття самореалізації, що пов'язане з культуралізацією. При такому підході вивільнення сутнісних сил людини в будь-якому вигляді соціальної активності Л. Коган називає культурною діяльністю, яка є діяльністю творчою. При цьому культура розуміється як засіб реалізації сутнісних сил індивіда; ступінь реалізації природної сутності людини.

Формулювання поняття «цінність самореалізації» може набувати забарвлення значення, яке об'єктивно надано суспільством певному предмету. У межах такого підходу робиться наголос на тому, що цінність об'єкта визначається не його власними якостями, а їх відповідністю потребам, інтересам, цілям людей або суспільства в цілому. Представниками цієї прагматичної точки зору є М. Каган, І. Нарський та ін.

Наведені вище постулати мають статус аксіолого-методологічних орієнтацій нашого дослідження, згідно з методологією психологічної науки і педагогіки творчості (Н. Алексєєв, В. Зарецький, І. Ладенко, І. Семенов, С. Степанов).

Слід констатувати, що в психолого-педагогічній літературі ми не знайшли ґрунтовного опрацювання проблеми цінності самореалізації майбутнього педагога. Власне теоретичні дискусії йдуть, в основному, з проблеми вихідного спонукання, що породжує процес самореалізації.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволив розглянути поняття «цінність» як значущість, що відіграє орієнтуючу роль у житті майбутнього педагога, сприяючи його самовизначенню та самореалізації. Цінність, якою володіє особистість, виступає показником рівня її розвитку, критерієм культурного становлення.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що самореалізацію можна розглядати через життєвиявлення, як загальне, так і як особливе, де знаходить свій вияв одиничне та індивідуальне в людині. Вивчення питання самореалізації педагога дозволяє стверджувати, що воно ґрунтовно досліджене сучасними науковцями, серед яких Г. Балл, І. Бех, Н. Бібик, Г. Жирська, І. Зязюн, В. Кузнєцова, І. Матюша, Н. Савчак, Л. Сохань, О. Сухомлинська, А. Сущенко, Л. Хомич та інші.

Підґрунтям для нашого дослідження стали висновки, зроблені нами в результаті аналізу наукової спадщини відомих теоретиків і практиків гуманістично орієнтованої педагогіки і психології: Ш. Амонашвілі, А. Макаренка, К. Роджерса, В. Сухомлинського, Р.Мея, В.Франкла та інших.

Проведений теоретичний пошук дозволяє стверджувати, що у філософії, педагогіці та психології співіснують різні погляди на сутність поняття «цінність самореалізації». Витоки актуальності проблеми цінності самореалізації педагога полягають, насамперед, у поєднанні суто педагогічних поглядів з психологічними і філософськими підходами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический поход // Гуманистические проблемы психологической теории / [отв. ред. К. А. Абульханова-Славская]. – М. : Наука, 1995. – 325 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
3. Андрущенко В. П. Вища освіта України на шляху радикальних змін / В. П. Андрущенко // Вища освіта України: реалії, тенденції, перспективи розвитку / Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції. – К., 1996. – С. 6–8.
4. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Просвещение, 1981. – С. 3–19.
5. Леонтьев Д. А. Самореализация и существование силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 156–176.
6. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [пер. англ. А. М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
7. Маслоу А. Г. Самоактуализация личности и образование / А. Г. Маслоу. – К. : Донецк, 1994. – 52 с.
8. Роджерс К. Р. Человекоцентрированный, клиентоцентрированный подход в психотерапии / К. Р. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 48–59.

9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови / Т. М. Титаренко // Мистецтво життєтворчості. – К., 1997. – С. 206–226.
10. Фрейд З. Вступ до психоаналізу: лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками / З. Фрейд ; [пер. з нім. П. Тарашука]. – К. : Основа, 1998. – 709 с.

УДК 37.015.3.001.8:372.461

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ДІАЛОГУ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Литвинова О.В., викладач

Дніпропетровський державний аграрний університет

У статті розглядається сутність поняття «культура діалогу» в педагогічних дослідженнях. Здійснена спроба аналізу поняття «культура діалогу» з урахуванням потреб вищої школи в підготовці кваліфікованих фахівців з високим рівнем культури діалогічного спілкування.

Ключові слова: викладач, студент, діалог, культура, аспект, культурологічний аспект, культура діалогу, культура особистості, формування культури діалогу.

Литвинова О.В. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ДИАЛОГА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ / Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

В статье рассматривается сущность понятия «культура диалога» в педагогических исследованиях. Осуществлена попытка анализа понятия «культура диалога» с учетом потребностей высшей школы и подготовке квалифицированных специалистов с высоким уровнем культуры диалогического общения.

Ключевые слова: преподаватель, студент, диалог, культура, аспект, культурологический аспект, культура диалога, культура личности, формирование культуры диалога.

Lytvynova O. THE HEART CONCEPT OF SUCH PHENOMENON AS «DIALOG CULTURE» IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES / Dnipropetrovsk State Agrarian University, Ukraine.

The article deals with the phenomenon «dialog culture» in psychological and pedagogical researches. The attempt of component structure analysis of phenomenon «dialog culture» has been made.

Key words: teacher, student, dialog, levels of the dialog, culture, aspects, culture aspect, dialog culture, the culture of personality, forming of dialog culture.

Актуальність теми зумовлена сучасними потребами вищої школи в підготовці кваліфікованих фахівців з високим рівнем культури діалогічного спілкування.

Дослідженням сутності понять «діалог», «культура діалогу» в процесі навчання і виховання особистості займалися такі науковці, як: В. Сухомлинський, Л. Орбан-Лембрик, І. Бех, О. Добрович, С. Вітвицька, В. Литовський, А. Котусевич, Н. Нефьодова, О.Г. Сердюк, О. І. Сердюк, О. Реан, Н. Волкова, С. Батракова, Є. Палихата, О. Корніяка, В. Антонов, О. Мурашов, В. Кан-Калік.

Мета статті – окреслити основні аспекти поняття «діалог»; розглянути основні наукові підходи до визначення поняття діалогу в культурологічному аспекті; розкрити сутність поняття «культура діалогу» у психолого-педагогічних дослідженнях.

Методологічну основу дослідження становить вивчення поняття «культура діалогу» в лінгвістичному, психологічному, філософському, педагогічному, психолого-педагогічному і культурологічному аспектах, оскільки діалог як складне соціальне явище може бути пізнаний лише з позиції системного підходу. Так, методологічний аналіз сутності діалогу викриває його дійову природу, полемічний характер, багатообразність його форм, діалектику основних компонентів діалогу. Характеристика його структури включає діалогічні відносини, діалогічні позиції суб'єктів діалогічного спілкування, предмет діалогу, дію діалогу та ін. З позиції психологічного аспекту діалог – це взаємовплив, взаємодія, взаємна психологічна подія. Лінгвістичний аспект діалогу характеризує його як мовленнєву, мовну творчість взаємодіючих людей [11, с. 28–29.]. Культурологічний аспект вивчення діалогу визначає способи взаємодії людей у спілкуванні, виходячи з норм, традицій, національної своєрідності суспільства [9, с. 405–408]. Педагогічний аспект вивчення діалогу характеризує його як дію в педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові можливість самовираження в спілкуванні [10, с.116].

Із дослідженням діалогу пов'язана також ціла низка традиційних дисциплін, зокрема таких, як етнологія, соціальна психологія, літературознавство, мовознавство [8, с. 107].

У рамках етнометодології існують ритуали розмови як категорії тієї чи іншої етнокультури. Дослідження зосереджені навколо таких проблем: що є приводом для мовленнєвого спілкування людей; як розподілене право на репліку; у якій послідовності і якому обов'язку використовують право на репліку суб'єкти мовленнєвого спілкування.

У соціальній психології використовуються аналогічні категорії аналізу для дослідження соціальних настанов малих груп. Вивченню таких настанов слугує аналіз мовленнєвої взаємодії, в якому кількісними критеріями є: кількість типових форм обміну репліками, тривалість репліки, тривалість мовленнєвої ситуації тощо. Головний структурний елемент аналізу – мовленнєвий внесок мовця, головний психологічного дослідження – регулювання обміну репліками.

Літературознавство розглядає комунікативні взаємини автора і читача тексту, а будь-який літературний текст тлумачить обмін думками з приводу різних аспектів якоїсь теми, що лежить в основі багатобічних інтертекстуальних стосунків, як поліфонічний.

У мовознавстві переважно досліджують діалоги в рамках розмови двох або більшого числа мовців і виявляють види її особливості зв'язків у розмові. З'ясовуються можливості адаптування традиційних лінгвістичних принципів аналізу (наприклад, синтаксичних) до дослідження зв'язків у рамках розмови.

Усі ці напрямки дослідження поєднують розуміння діалогу як мовленнєвої форми.

Водночас у культурологічному аспекті поняттю «діалог» надають значно ширшого змісту. Для теми нашого дослідження важливим є той напрямок психолого-педагогічної думки, в межах якого здійснюють загальне переосмислення статусу діалогу в процесах пізнання та простежують діалогічні основи мислення і буття в усіх його проявах.

Дослідники пов'язують феномен «культура» з поняттям «розвиток», її сутність вважають процес людинотворення, тому що важливим продуктом культури є сама людина. Отже, людина культури – це гуманна особистість. Гуманність – цариця моралі, у якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, доброту, симпатію, піклування, розуміння і їх захист. Людина культури – це духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею. Людина культури – творча особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, наділена розвинутих прагненням до творіння. Людина культури – це незалежна особистість, здатна до самовизначення у світі культури. Самостійність суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей в оточуючому середовищі, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту своєї життєдіяльності, силою поведінки, способів розвитку. Незважаючи на велику кількість визначень поняття «культура», можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людина творча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини; культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором; культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Духовна культура є епіцентром особистості. Отже, особистісна культура – це процес нагромадження знань, досвіду і якісної реалізації їх у діяльності й поведінці. Культура особистості – це і стан, і результат, і продуктивний процес засвоєння та створення соціальних цінностей. Вона передбачає розвиненість і гармонію всіх компонентів та їх цілісне формування у діяльності [4, с. 80].

Складовою культури особистості й того соціального середовища, в якому відбувається її взаємодія із собі подібними, є культура спілкування. Культура педагогічного спілкування включає мовну культуру, комунікабельність, емпатію, доброзичливість, толерантність, імідж, повагу до людської гідності, уміння висловлювати власні думки й вислуховувати співрозмовника [7, с. 98–99].

Але принциповою, сутнісною характеристикою педагогічного спілкування в його гуманістичному, етичному аспектах є діалог. У діалозі виявляються судження, точки зору, особистісні позиції, що відображають аспекти розуміння, оцінку та емоційне ставлення.

Відкриття діалогу як певної ідеї культури, зазначають С. Ячин, М. Орлова [12, с.142–148], належить сучасності й означає перший і необхідний крок до проблематизації режиму спілкування. До цього він був лише формою для збереження і розвитку інших змістів і як така ідея залишався непомітним тими хто думав і жив його формами. Та фактична обставина, що базові філософські і культурні тексти були складені в режимі діалогу – сприймалось як природне положення речей (наприклад, «Діалоги» Сократа, Платона), саме тому можливості діалогу не були проблематизовані [12, с. 144].

Вирішення завдань формування феномена культури діалогу неможливе без вивчення її сутності і структури. Досліджуючи ідеальну діалогічну ситуацію, С. Ячин, М. Орлова виділяють у діалозі так звані «реєстри режиму». Діалог, за визначенням науковців, розгортається на декількох рівнях, або в декількох

регістрах: онтологічному, екзистенціальному, культурному й інструментальному (соціальному), де культурний реєстр перш за все пов'язаний із пошуком культурних засобів вираження, спільних для цього соціуму, це символічний вираз засобу буття, існування [12, с. 147].

Цікавою є думка Аліції Анни Котусевич з приводу питання культури діалогу. Дослідниця, спираючись на праці таких вчених, як З.Фрейд, Г. Маркузе, Н. Браун, М. Бубер, пропонує розглядати культуру діалогу невід'ємно від культури насильства. Як зазначає дослідниця, у повсякденному мисленні поняття діалог асоціюється з мовною комунікацією, з розмовою, узгодженням спільної позиції, місця. Ці форми комунікації дезактуалізують потребу натиску та насильства над партнером чи актом комунікації, що відбувається. Репресія, навпаки, пов'язана з домінантою, іноді силовою, поведінкою, спрямованою на підпорядкування або привласнення іншого. Культуру тиску Котусевич протиставляє культурі діалогу, позитивно оцінюючи її.

Кожна влада наражається на спокусу привласнення. Вчительська також. Вчительська диспозиція предметом навчання не звільнена від такої спокуси. Тому питання, які ставимо собі у викладацькій діяльності, повинні бути пов'язані правомірністю втручання у свідомість молодих людей. Ми повинні самі себе запитувати про ступінь та форму інтелектуального й емоційного «захоплення» цієї свідомості, про цінність освітньої пропозиції, про сенс того, що робимо, про те, що у конкретній ситуації справді потрібно робити. Тут, на думку дослідниці, можливі два варіанти як два топоси викладача: прагматичний топос, що посилається на «тверді» цінності, натиск, експансію, домінацію, тиск, а також гуманістичний топос, що базується на діалогових формах освітнього контакту зі студентом, тобто акцентується на взаємодії як цінності. Зазначені топоси залишаються у взаємозв'язку, та інверсія між ними виглядає неможливою – можливим є вибір [1, с. 27–28].

Подібно і в антропологічних дослідженнях культури, тиск, примус та діалог в освіті підлягають взаємозалежності. Діалог важко вберегти без попереднього впровадження системи правил та норм. В історії педагогічної думки цю проблему багаторазово порушували і обговорювали. Вона набувала форм дискусії про примус, свободу і незалежність у вихованні (А. Нейл, Г. Маркузе, Н. Браун). Але А. Котусевич зазначає, що тиск у культурі виконує важливу функцію орієнтації в світі, є частиною всесвіту власного усвідомлення та розуміння реальності. Щойно на цій основі можливою є побудова якоїсь діалогової структури, а також визначеного суспільно-культурного порядку. Діалог та тиск постають як два полюси взаємозалежні у своєму рухові. Їх розмежування неможливе без затримання того руху [1, с. 30].

Вважаємо, що в основі поняття «культура діалогу» лежить діалог, як форма зовнішньої та внутрішньої взаємодії особистості з навколишнім світом.

О. Добрович розрізняє такі рівні діалогу у спілкуванні: конвенціональний рівень, примітивний рівень, маніпулятивний рівень, стандартизований рівень, ігровий рівень, діловий рівень, духовний рівень. Так, згідно з дослідженням О. Добровича, діалог між людьми може відбуватися на будь-якому з цих рівней, але ж культура діалогу, на думку Добровича, «полягає не в тому, щоб вести діалог з постійним озиранням (не з'їхати б на рівень нижче конвенціонального), а в тому, щоб на будь-якому рівні, що виникає в реальній розмові, в обох співрозмовників зберігалась можливість піднятися на конвенціональний і вищі рівні – навіть до духовного» [6, с. 211].

Формування культури діалогу у студентської молоді відбувається як у процесі навчання, так і в позааудиторній роботі. В основі роботи з формування культури діалогу знаходиться людинознавча особистісно зорієнтована система виховання, яка визначає напрямки становлення людини з позиції загальнолюдських цінностей, урахує специфічні особливості національного середовища (історичні, духовні, культурні, релігійні, мовні та ін.), має демократичну та гуманістичну спрямованість та створює умови для повноцінного розвитку майбутнього фахівця, його становлення як професіонала вищого гатунку [5, с. 69].

С. Батракова С. зазначає, що «культура в своїй основі педагогічна, і культура діалогу у своїй навчально-виховній функції будується за аналогією й з урахуванням тих форм і моделей спілкування, які склалися у культурі. Мистецтво, гра, усі форми перетворення особистості в культурі являють собою великий інтерес і використовуються при розробці педагогічного спілкування. У діалозі вчителя з учнями важливо не обмежуватись колом навчально-пізнавальних проблем, а органічно поєднувати їх з тими аспектами розвитку науки, котрі ведуть до розуміння людини, пояснюють людяне у людині, дають імпульси для саморозвитку, самодетермінації людини культурою і в культурі» [2, с.27–28].

Не замкненість, а, навпаки – відкритість діалогу, у якому студент опиняється для вирішення найважливіших людських проблем, – сприяє становленню його внутрішнього світу.

Культура діалогу вміщує уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в

обстановці. Для викладача з високою культурою діалогічного спілкування характерними є: оптимальність вимог; педагогічний оптимізм; емоційний відгук; формування колективних форм стосунків, відносини у колективі у навчально-виховному процесі; створення атмосфери доброзичливості. Однак, якою б привабливою не була модель взаємин викладача і студента, вона завжди динамічна. З огляду на це хороший педагог завжди прагне неперервності своєї освіти та професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає і використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег [3, с. 90–91].

Зроблений нами аналіз розгляду дослідниками сутності поняття «культура діалогу» дає можливість зробити висновки, що в рамках культурологічного підходу вивчення діалогу реалізує своє пряме навчально-виховне значення: ставлення до іншої людини як до цінності, розуміння партнерами один одного, взаємсприйняття, взаєморозуміння, взаємовплив, відкритість, доброзичливість, взаємне довір'я, толерантність, гуманізація відношень, вміння організувати комунікабельну діяльність у формах, закріплених у правилах і нормах культури поведінки, вироблених суспільством.

ЛІТЕРАТУРА

1. Котусевич А. Діалог у структурі навчальних відносин зі студентом / А. Котусевич // Вісник Львівського Університету. – 2005. – Вип.19, Ч. 1. – С. 26–35.
2. Батракова С. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Батракова // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 27.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ, 2003. – 316 с.
4. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ, 2005. – 346 с.
5. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посіб. / [за ред. Т.Ю. Осипової]. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
6. Добрович А.Д. Анатомія діалога / А. Д. Добрович // Психологія впливання. Хрестоматія. – СПб. : Питер, 2001. – С. 138–182.
7. Мачуська І.М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу / І. М. Мачуська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 97–104.
8. Медінцев В.О. Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу у психології / В. О. Медінцев // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №9–10. – С. 107–109.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 464 с.
10. Педагогічна майстерність: підручник / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 2004. – 268 с.
11. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 180 с.
12. Ячин С.Е. Диалог как коммуникативный режим / С. Е. Ячин, М. Ю. Орлова // Человек. – №5. – 2001. – С. 38–50.

ДИДАКТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ СЛАЙД-ЛЕКЦІЙ, ПРИСВЯЧЕНОЇ МЕХАНІКО-ЕЛЕКТРОДИНАМІЧНІЙ АНАЛОГІЇ

Мінаєв Ю.П., к. ф.-м. н., доцент, Тихонська Н.І., к. пед. н., ст. викладач,
Кенева І.П., аспірант

Запорізький національний університет

Механіко-електродинамічна аналогія використовується як мнемонічний засіб для запам'ятовування фізичних формул. Презентуються дидактичні матеріали для слайд-лекцій.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання якості освіти, механіко-електродинамічна аналогія, професійна підготовка майбутніх учителів фізики.

Минаев Ю.П., Тихонская Н.И., Кенева И.П. ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ СЛАЙД-ЛЕКЦИИ, ПОСВЯЩЕННОЙ МЕХАНИКО-ЭЛЕКТРОДИНАМИЧЕСКОЙ АНАЛОГИИ / Запорожский национальный университет, Украина.

Механико-электродинамическая аналогия используется как мнемоническое средство для запоминания физических формул. Представлены дидактические материалы для слайд-лекции.

Ключевые слова: внешнее независимое оценивание качества образования, механико-электродинамическая аналогия, профессиональная подготовка будущих учителей физики.

Minaev Yu., Tihonska N., Kenieva I. DIDACTIC MATERIALS FOR A SLIDE LECTURE ABOUT THE ELECTROMECHANICAL ANALOGY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Electromechanical analogy is used as a mnemonic tool for remembering physics formulas. Didactic materials for a slide lecture are presented.

Key words: external independent evaluation of education quality, electromechanical analogy, professional training of physics teachers.

Зміни, внесені нами до спецкурсу “Мова фізичних задач” [1], були безпосередньо пов’язані з необхідністю навчити майбутніх учителів фізики готувати своїх учнів до зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти (ЗНО). Ми запропонували певну класифікацію завдань “відкритої форми з короткою відповіддю” та надали до кожної категорії завдань загальні рекомендації. Перший із запропонованих нами типів отримав таку розгорнуту назву: “Завдання, де в коротких формалізованих умовах явно натякають на фізичну формулу, яка є розрахунковою, або з якої безпосередньо можна одержати формулу, необхідну для числових розрахунків”. У загальних рекомендаціях щодо виконання завдань цього типу йшлося про необхідність створення системи пригадування фізичних формул. Учню треба навчитися “тримати у голові” чималу їх кількість. Але, як показує педагогічний досвід, це вміння не так просто сформувати.

Результати науково-методичних досліджень, проведених на кафедрі фізики та методики її викладання ЗНУ [2-4], свідчили про те, що поширена тактика механічного зубріння формул не дозволяє учням і студентам контролювати процес їх пригадування. Тому вони дають багато неправильних відповідей, не підозрюючи про наявність помилок. Це підтвердили прямі вимірювання рівня залишкових знань з фізики, коли обсяг матеріалу, що підлягав перевірці, був достатньо великим. Проведений психологічний аналіз і математичне моделювання процесів запам'ятовування та забування навчального матеріалу також показали безперспективність зубріння.

У той же час для реалізації *стратегії логічного запам'ятовування* фізичних формул, що ґрунтується на мнемічних процесах мислення, треба створити відповідні навчальні матеріали. Проблема розробки таких матеріалів залишається актуальною і досі.

Ця стаття присвячена презентації розроблених нами дидактичних матеріалів, якими ми мали на меті допомогти учням налагодити логічні зв'язки між двома великими за обсягом темами курсу фізики. Тема “Електродинаміка” для більшості не лише школярів, а й студентів є достатньо складною для вивчення. Одна з причин такої складності пов'язана з великою кількістю формул, які треба навчитися швидко пригадувати, бо без них не виконаєш навіть найпростіших завдань з цієї теми.

Чи не можна пов'язати навчальний матеріал з електродинаміки з матеріалом раніше вивченої теми? Відповідь на це питання давно відома. Йдеться про так звану механіко-електродинамічну аналогію. Механічні та електродинамічні явища у деяких важливих випадках описуються однаковими за математичною сутністю рівняннями. Цей факт і дозволяє простежити аналогію між механічними і електродинамічними поняттями та формулами.

На жаль, за шкільними підручниками докладно простежити вказаний зв'язок між двома темами доволі складно. Так, у підручнику [5] механіко-електродинамічній аналогії приділяють лише один абзац. Підручник [6] інформації про існування вказаної аналогії взагалі не містить.

Познайомитися детальніше з механіко-електродинамічною аналогією можна за сучасним українським посібником [7]. Але й там аналогія проводиться за формальною подібністю окремо взятих формул механіки і електродинаміки, самі ж формули не виводяться. Отже, глибинна аналогія фізичних процесів залишається прихованою. Але для коректного виводу ключових формул треба володіти відповідним математичним апаратом. А за існуючими нині шкільними програмами математика хронічно відстає від потреб фізики. І все ж таки під час цілеспрямованої підготовки до ЗНО з фізики має сенс докладно розібратися з механіко-електродинамічною аналогією, принаймні на рівні одержання основних формул.

Аналогія між механічними та електромагнітними явищами може виступити тим інструментом мислення, який дозволить логічно пов'язати формули електродинаміки з формулами механіки, які учні зазвичай краще пам'ятають. Це дозволить їм усвідомлено запам'ятати і формули електродинаміки. Що ж до завдань ЗНО з фізики, то виконання помітної частини з них, як ми вже зазначали, пов'язане саме з пригадуванням необхідних формул.

Отже, завданням цієї статті є презентація матеріалів методичного забезпечення стратегії логічного запам'ятовування фізичних формул, що базується на встановленні механіко-електродинамічної аналогії.

Спочатку розглянемо для прикладу зразки завдань, які пропонувалися абітурієнтам 2010 року для підготовки до ЗНО.

Приклад №1. Визначте магнітний потік (у Вб), що виникає в котушці, індуктивність якої 0,05 Гн, а сила струму у витках дорівнює 2 А.

Приклад №2. Визначте силу струму (в амперах) у котушці індуктивністю 0,05 Гн, якщо в ній виникає магнітний потік 0,1 Вб.

Коментар. Обидва завдання натякають на формулу $\Phi = LI$, за якою вводиться індуктивність як характеристика котушки, що є коефіцієнтом пропорційності між магнітним потоком і силою струму. Але в першому завданні ця формула і є розрахунковою, а в другому її треба подати у вигляді $I = \frac{\Phi}{L}$ і лише потім підставляти числові значення, наведені в умові.

Приклад №3. Визначте індуктивність котушки, якщо відомо, що по ній протікає струм 20 А, а енергія магнітного поля котушки становить 100 Дж. Відповідь запишіть у генрі.

Коментар. Йдеться про відому формулу для енергії магнітного поля котушки: $W_L = \frac{LI^2}{2}$, з якої треба одержати розрахункову формулу для цього конкретного завдання: $L = \frac{2W_L}{I^2}$.

Загальний коментар до завдань на пригадування фізичних формул. Як би там не натякали в умовах завдань на конкретні фізичні формули, у більшості випадків їх треба все ж таки знати. Особливо це стосується формул – означень, за допомогою яких у фізичній теорії вводять нові величини, та формул, у яких відбиваються фізичні закони. Важливими також є формули для енергій. У розглянутих прикладах

$\Phi = LI$ — формула – означення для введення поняття індуктивності котушки, а $W_L = \frac{LI^2}{2}$ — формула

для енергії магнітного поля цієї котушки при проходженні електричного струму силою I . Звернемо увагу на той факт, що за допомогою цих формул можна одержати ще дві формули для енергії магнітного поля котушки зі струмом:

$$W_L = \frac{\Phi I}{2} \text{ і } W_L = \frac{\Phi^2}{2L}.$$

Зрозуміло, що і на ці формули без проблем можна “створити” завдання також ж типу, як ми наразі розглядаємо. Для запам'ятовування формул з електродинаміки дуже корисно знати про механіко-електродинамічну аналогію, про яку зазвичай у шкільному курсі згадують, коли звертають увагу на математичну ідентичність рівнянь, що описують коливання у механіці та в електродинаміці.

Тоді на формулу $\Phi = LI$ можна подивитися як на аналог знайомої з механіки формули для імпульсу ($\vec{p} = m\vec{v}$), а на $W_L = \frac{LI^2}{2}$ як на аналог формули для кінетичної енергії матеріальної точки ($E_k = \frac{mv^2}{2}$).

Більшість формул, які з'являються в шкільних підручниках фізики без доведення, виводяться з більш фундаментальних (яких не так уже й багато). Треба наголосити, що математичний апарат, необхідний для цього, у більшості випадків вивчається в курсі шкільної математики. Щоправда, з помітним запізненням порівняно з тим, коли він потрібен на уроках фізики. Але все ж таки під час підготовки до тестування з фізики і повторення матеріалу всього шкільного курсу доцільно скористатися цим математичним апаратом для виведення більшості формул, які наводять у шкільних підручниках в готовому вигляді. Це, безумовно, сприятиме створенню тієї самої власної системи пригадування фізичних формул, про яку йшлося у статті [1].

Правила, за якими організована процедура ЗНО, не передбачають наведення розгорнутих розв'язків фізичних задач, оцінюються лише правильні відповіді. Ця обставина вимагає від учнів уміння швидкого (можна сказати усного) розв'язування задач, складених за навчальним матеріалом практично всього шкільного курсу фізики, який достатньо великий за обсягом.

Як вже було зазначено, знання з фізики, які були здобуті механічним заучуванням, виявляються недовготривалими (іншими словами, мають малий період піврозпаду). Учні, які керуються стратегією механічного запам'ятовування знань, через вельми короткий час не в змозі відтворити формулу чи дати означення терміна, не кажучи вже про використання їх при розв'язуванні задач або поясненні певних фізичних явищ. Отже, така стратегія навчання не дозволяє якісно підготуватися до ЗНО.

З іншого боку, ті, хто користується логічною пам'яттю, можуть швидко самостійно вивести формулу, яку забули, та власними силами відновити означення терміна. Але найголовніше — вони розуміють місце цих формул і термінів у загальній теорії та вміють ними користуватися. Тому вектор переходу на вирашну стратегію засвоєння знань з фізики (і, як наслідок, закладення підґрунтя для формування вміння практично усного розв'язування задач) має бути спрямованим на розвиток логічного мислення.

Один зі шляхів такого розвитку ми вбачаємо в стимулюванні учнів до пошуку аналогій, що базуються на встановленні смислових зв'язків нових знань з раніше засвоєними. Для переходу на логічну пам'ять треба навчитися не лише досить швидко пов'язувати новий матеріал з тим, що вже відомий, а й поновлювати "втрачену" інформацію за рахунок системності знань за допомогою логічних умовиводів; контролювати правильність пригадуваної інформації, користуючись прийомами критичного мислення.

Названі вміння треба цілеспрямовано формувати через спеціально організоване навчання. Розроблені нами дидактичні матеріали призначені для проведення слайд-лекції, спеціально присвяченої механіко-електродинамічній аналогії. Під слайд-лекцією розуміється така форма навчання, у ході якої відбувається інтеграція мовлення вчителя та відеоматеріалу, що поданий на екран за допомогою відеопроєктора, керованого комп'ютером. Це дозволяє здійснювати більш якісне засвоєння учнями та студентами курсу фізики завдяки поєднанню мовлення та образної наочності.

У нашому випадку кожен слайд містить смислові елементи з двох порівнюваних навчальних тем. Ці елементи розміщені так, щоб математична аналогія між механічними і електродинамічними процесами легко простежувалася (див. рис. 1–5).

Звернемо увагу на те, що розроблені дидактичні матеріали можуть бути використані не лише під час відповідної слайд-лекції. Вони цілком готові для розміщення на сторінках друкованих навчальних посібників, орієнтованих на старшокласників та студентів молодших курсів вишів. У цій статті ми зробили основний акцент на застосуванні механіко-електродинамічної аналогії для розвитку в учнів логічної пам'яті та усвідомленого запам'ятовування ними фізичних формул. Але треба зазначити, що ця аналогія має значно ширше коло використання. Зокрема, за допомогою неї можна майже усно розв'язувати доволі складні задачі з електродинаміки [8]. А проблема навчання школярів усного розв'язування фізичних задач надзвичайно актуалізувалася запровадженням ЗНО, що, у свою чергу, спонукає до відповідних змін у програмах підготовки і підвищення кваліфікації вчителів фізики. Оновлені програми мають бути забезпечені відповідними дидактичними матеріалами. Їх розробкою ми плануємо продовжувати займатися.

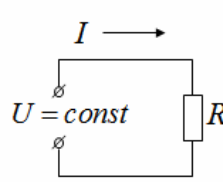
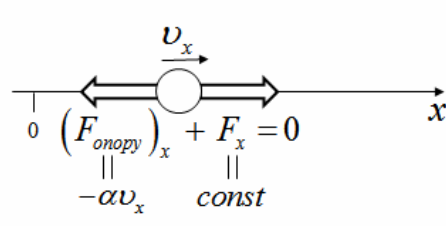
<p style="text-align: center;">Постійний електричний струм через резистор</p>  <p style="text-align: center;">Сила струму: $I = \overset{\text{def}}{\frac{\Delta q}{\Delta t}}$</p> <p>$\Delta q$ – заряд, що пройшов через резистор за час Δt</p> <p style="text-align: center;">Закон Ома для ділянки кола:</p> <div style="text-align: center;"> $U = RI$ <p>прикладена постійна напруга опір резистора</p> </div>	<p style="text-align: center;">Рівномірний прямолінійний рух у в'язкому середовищі</p>  <p style="text-align: center;">Швидкість руху: $v_x = \overset{\text{def}}{\frac{\Delta x}{\Delta t}}$</p> <p>$\Delta x$ – приріст координати тіла за час Δt</p> <p style="text-align: center;">Умова рівномірного руху:</p> <div style="text-align: center;"> $F_x = \alpha v_x$ <p>прикладена постійна сила коефіцієнт опору</p> </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Аналогія: $q \leftrightarrow x; I \leftrightarrow v_x; U \leftrightarrow F_x; R \leftrightarrow \alpha$ </div>	

Рис. 1 Порівняння закону Ома й умови рівномірного руху у в'язкому середовищі

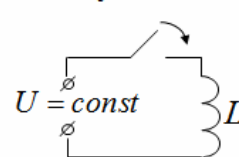
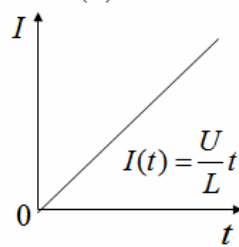
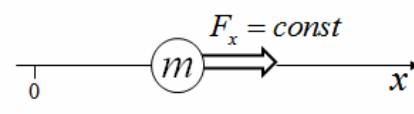
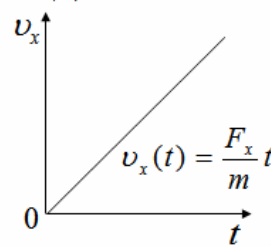
<p style="text-align: center;">Рівномірне зростання сили струму в соленоїді (котушці індуктивності) при підключенні до джерела постійної напруги за умови відсутності активного опору ($R=0$)</p>  <p style="text-align: center;">За законом електромагнітної індукції Фарадея:</p> $U = L \frac{\Delta I}{\Delta t} \quad \text{або} \quad U = \frac{\Delta \Phi}{\Delta t}$ <p>де Φ – магнітний потік.</p> <p>За означенням: $\Phi = LI$.</p> <p>Якщо $I(0) = 0$, то</p> 	<p style="text-align: center;">Рівномірне зростання швидкості тіла під дією постійної сили</p>  <p style="text-align: center;">За II законом Ньютона:</p> $F_x = m \frac{\Delta v_x}{\Delta t}, \quad \text{або} \quad F_x = \frac{\Delta p_x}{\Delta t}$ <p>де p_x – імпульс тіла.</p> <p>За означенням: $p_x = mv_x$.</p> <p>Якщо $v(0) = 0$, то</p> 
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Нова аналогія: $L \leftrightarrow m; \Phi \leftrightarrow p_x$ </div>	

Рис. 2 Порівняння застосування закону електромагнітної індукції і II закону Ньютона

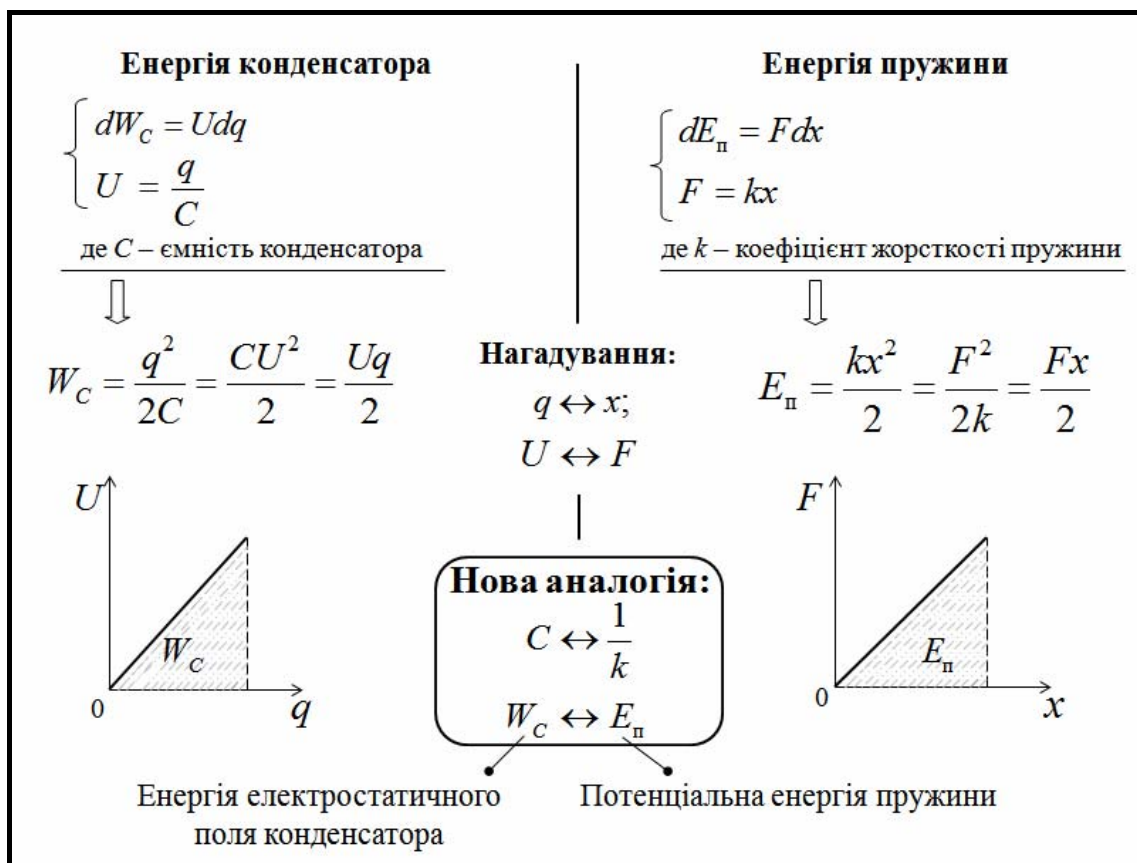


Рис. 3 Порівняння процесів зарядки конденсатора й розтягування пружини

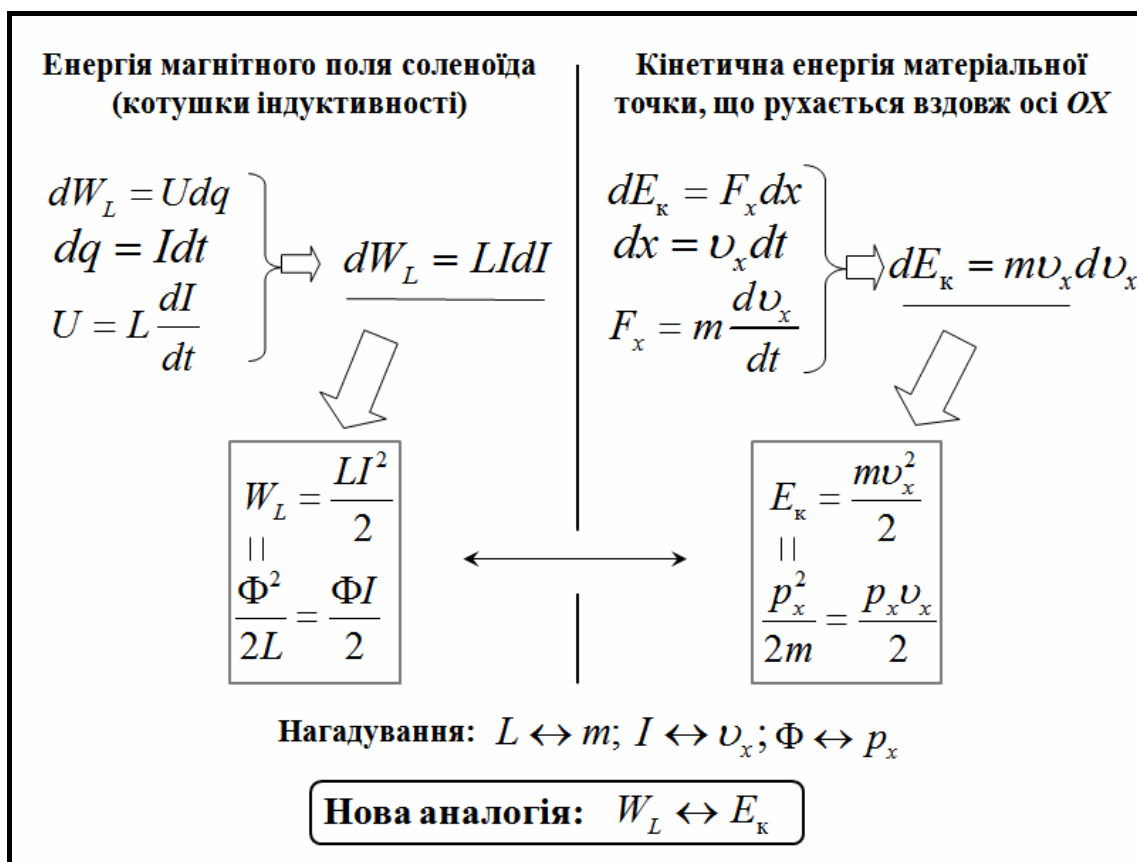


Рис. 4 Порівняння процесів зміни енергії магнітного поля соленоїда й кінетичної енергії тіла

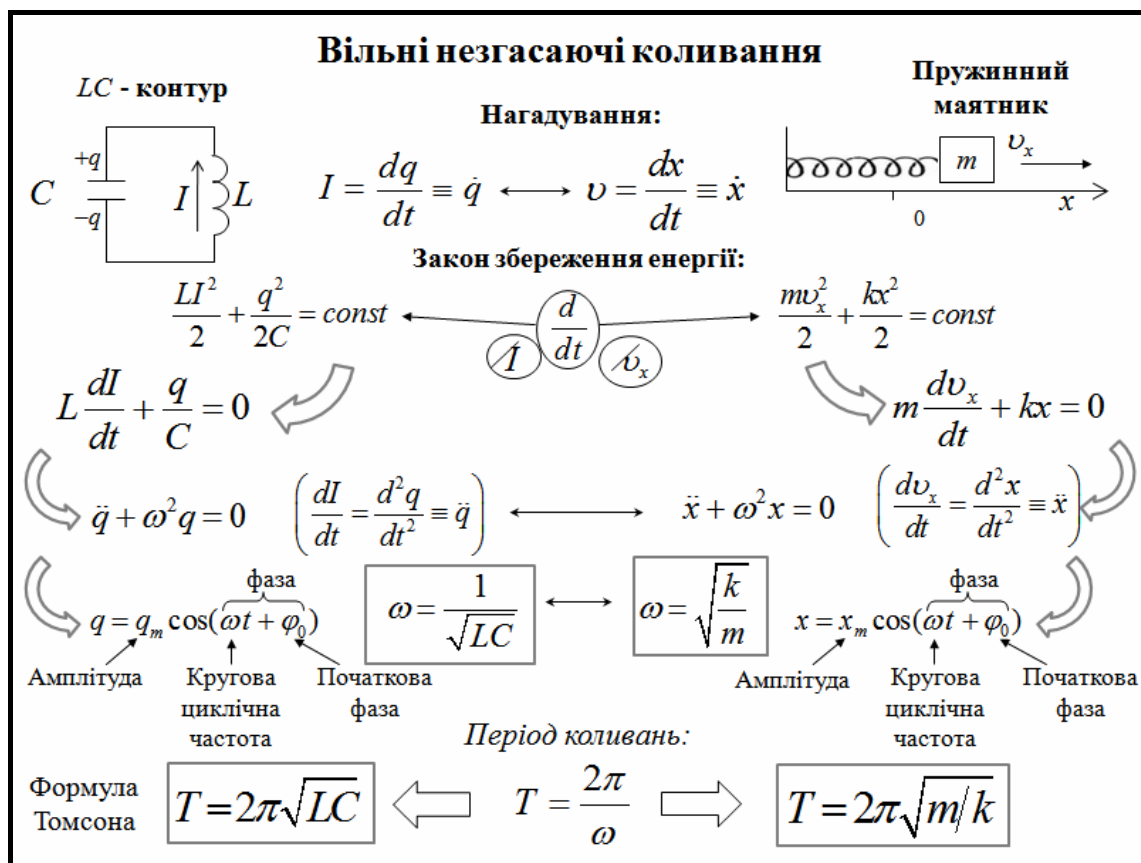


Рис. 5 Аналогія у виводі формул для періодів гармонічних коливань

ЛІТЕРАТУРА

1. Мінаєв Ю.П. Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізики, пов'язана із запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти / Ю.П. Мінаєв, Н.І. Тихонська // Вісник Запорізького національного університету : Серія: Педагогічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет. – 2011. – С. 209–213.
2. Афанасьєва Н.І. Залежність якості засвоєння школярами і студентами навчального матеріалу з фізики від рівня розвитку їхнього формального мислення / Н.І. Афанасьєва, І.П. Кенева, Ю.П. Мінаєв // Вісник Чернігівського державного університету імені Т. Г. Шевченка : Збірник. Педагогічні науки. Випуск 13. У 2-х т. – Чернігів : ЧДПУ, 2002. – №13. – Т.2. – С. 167–172.
3. Афанасьєва Н.І. Психологічний аналіз стратегій засвоєння навчального матеріалу з фізики / Н.І. Афанасьєва, І.П. Кенева, Ю.П. Мінаєв // Теорія та методика вивчення природничо-математичних дисциплін : Збірник науково-методичних праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ. 2002. – Вип. 5. – С. 98–102.
4. Мінаєв Ю.П. Максимізація знань: вибір освітньої стратегії методом математичного моделювання / Ю.П. Мінаєв, П.И. Самойленко, М. Н. Цыганок // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-практическому журналу “Среднее профессиональное образование”. – 2001. – № 3. – С. 147–160.
5. Гончаренко С.У. Фізика 11 клас / С. У. Гончаренко. – К. : Освіта, 2002. – С. 63–64.
6. Коршак Є.В. Фізика, 11 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Є. В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 288 с.
7. Методи розв'язування фізичних задач: Методи моделювання та аналогій / [Галатюк М. Ю., Левшенко Я. Ф., Левшенко В. Я., Тишук В. І. – Х. : Вид. група “Основа” : “Триада +”, 2007. – 144 с.
8. Мінаєв Ю.П. Майже усне розв'язування задач за допомогою механіко-електродинамічної аналогії / І.П. Кенева, Ю.П. Мінаєв // Вісник Чернігівського державного університету імені Т.Г. Шевченка : Збірник. Педагогічні науки. Випуск 57. – Чернігів : ЧДПУ, 2008. – № 57. – С. 80–84.

МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ У ВИРІШЕННІ ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ

Петрович В.С., к. пед. н., доцент, докторант

Волинський національний університет імені Лесі Українки

У статті висвітлено зміст діяльності педагогічних працівників різних категорій щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей, розкрито умови та механізми взаємодії між ними у вирішенні цих питань.

Ключові слова: здоров'я, збереження і зміцнення здоров'я учнів, функціональні обов'язки, взаємодія фахівців освітніх установ.

Петрович В.С. МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ / Волинский национальный университет имени Леси Украинки, Украина.

В статье отражено содержание деятельности педагогических работников разных категорий относительно сохранения и укрепления здоровья детей, раскрыты условия и механизмы взаимодействия между ними в решении этих вопросов.

Ключевые слова: здоровье, сохранение и укрепление здоровья учащихся, функциональные обязанности, взаимодействие специалистов.

Petrovych V. THE MECHANISMS OF CO-OPERATION THE SPECIALISTS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE DECISION THE QUESTIONS OF MAINTENANCE AND PROMOTION OF HEALTH OF STUDENT / Lesya Ukrainka Volyn national university, Ukraine.

In the article maintenance the activity of pedagogical workers different categories is reflected in relation to maintenance and promotion of health of children, conditions and mechanisms of co-operation are exposed between them in the decision of these questions.

Key words: a health, maintenance and promotion of health of student, functional duties, co-operation of specialists.

Актуальність вирішення проблеми охорони і зміцнення здоров'я дітей обумовлена сучасним станом суспільства, що переживає складний період соціально-економічних перетворень. Зміни торкнулися всіх сфер суспільного життя: економічної, політичної, ідеологічної, етичної. У цих умовах входить в життя, вступає у взаємодію з реаліями суспільного устрою, готується до заміни старших на виробництві, в культурі, в освіті, на державній службі нове покоління українців, нинішні школярі.

Очевидно, що суспільство, котре прагне до демократичного устрою, потребує того, щоб такий могутній суспільний інститут, як система освіти і виховання, своїми діями сприяв розвитку здорової особистості з установкою на здоровий спосіб життя. У таких умовах, все більше зростає значимість збереження і зміцнення здоров'я, як в процесі навчання, так і в період організації вільного часу учнів, котра визначає в подальшому повноту реалізації життєвих цілей і сенсів людини.

Широкому спектру питань формування, збереження, зміцнення й відтворення здоров'я присвячені праці таких відомих науковців, як М. Амосов, Г. Апанасенко, І. Брехман, В. Горашук, О. Дубогай, В. Казначеев, В. Колбанов, Ю. Лісичин, В. Лішук, В. Петленко; в дослідженнях С. Кириленко, С. Лапаєнко, С. Омельченко, С. Свириденко, С. Тищенко, В. Шахненко та ін. розкриваються різні аспекти формування культури здоров'я та здорового способу життя учнівської молоді. Однак більш детального висвітлення потребують питання налагодження взаємодії педагогічних працівників різних категорій у вирішенні питань збереження і зміцнення здоров'я дітей, впровадження дієвих механізмів їх співпраці в цьому напрямі в установах освіти.

За офіційними даними здоровий лише кожен десятий український школяр. Українські показники здоров'я дітей та учнівської молоді свідчать про кризове становище здоров'я нації, оскільки відомо, що саме в дитинстві закладаються основи здоров'я на всі подальші роки, так само як і формуються захворювання, що виявляються в дорослому періоді життя. Дослідження В. Григоренка, О. Іванашка, С. Омельченко свідчать про те, що стан здоров'я дітей та молоді сучасної України має тенденцію до значного погіршення. Статистика свідчить, що при вступі до школи різноманітні відхилення в стані здоров'я має кожна третя дитина; у 10–20 % дітей дошкільного віку виявлено надлишкову масу тіла, у 20–40 % – порушення постави з деформацією хребта, 50% мають дефекти зору й нервово-психічні відхилення; 60–75% учнів загальноосвітніх шкіл охоплено стійкою гіподинамією; за роки навчання в школі число учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, короткозорістю зростає в 5 раз, з психоневрологічними відхиленнями – у 1,5–2 рази. 80,3–89,8 % українських дітей і підлітків мають певні відхилення від нормального стану здоров'я, з них 17,8–20,0 % мають по два і більше захворювань, які є результатом посилення дезінтеграції зв'язків шкіл, сімей, особистості з соціальними інститутами суспільства, що забезпечують виховання, освіту та оздоровлення підростаючого покоління, формування в нього здорового способу життя [7, с. 54; 11, с. 199]. Одинадцять років напруженої розумово-емоційної

роботи школярів проходять в умовах, котрі не завжди відповідають санітарно-гігієнічним нормам і правилам.

Дослідження учених показали, що основними причинами погіршення здоров'я учнів за період навчання є такі:

- порушення гігієнічних і психогігієнічних вимог до організації навчального процесу;
- порушення повноцінного відпочинку;
- відсутність достатньої рухової активності;
- постійні стреси, пов'язані з перевантаженнями навчальних програм;
- помилки в педагогічних технологіях, у викладанні, змісті й організації навчального процесу з точки зору його спрямованості на збереження і зміцнення здоров'я;
- авторитарний стиль спілкування педагогів з учнями;
- недостатній рівень знань з вікової психології та фізіології, з питань збереження і зміцнення здоров'я дітей у педагогічних працівників різних категорій;
- несформованість у дітей мотивації на здоровий спосіб життя, оскільки в навчальних планах і програмах не передбачений пріоритет здоров'я;
- недостатність цілеспрямованої роботи з батьками, яка дозволила б значною мірою вирішити проблему організації здорового способу життя через відсутність у штатному розкладі багатьох шкіл посади соціального педагога [4; 12].

В останні роки виникла негативна тенденція прояву серед дітей та підлітків ще й такого явища як агравація (свідоме перебільшення важкості симптомів реального захворювання). Таке ставлення школярів до свого здоров'я є загрозливим як соціально, так педагогічно і психологічно, тому що в них на інформаційному рівні моделюється, а потім і формується негативний стереотип поведінки, яка не сприяє оздоровленню, а, навпаки, шкодить дитині [11, с. 178].

Із досліджень таких фізіологів і гігієністів, як І. Аршавський, Д. Зелінский, Г. Манке, Р. Поташнюк та ін., видно, що невідповідність навчально-виховного режиму загальноосвітнього закладу вимогам гігієни й науковим основам вікової фізіології, у свою чергу, викликає дезадаптацію учнів, хронічну перевтому і ріст захворювань.

Як бачимо, проблема збереження та зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя підростаючого покоління постає і в нашому дослідженні, і в реальному житті як медична, психологічна, педагогічна, соціальна, тому що здоров'я має специфіку проявлятися на фізичному, психологічному, соціальному рівнях.

У своїй статті ми будемо дотримуватись думки вчених Г. Апанасенка, В. Григоренка, В. Касаткіна, Л. Попової щодо загальнометодологічних позицій у трактуванні поняття «здоров'я», коли всі вони можуть бути зведені до двох визначень:

- здоров'я як відсутність проявів хвороби;
- здоров'я як задовільний стан функціонування організму, рівноваги між індивідом і навколишнім середовищем, повнокровне існування людини, стійкість її організму адекватно факторам навколишнього світу [2; 7; 8].

Двоїстий характер цих базових підходів набув чинності в статуті ВООЗ, який визначив здоров'я людини як стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб або фізичних вад [5, с. 6]. Як зазначає Т. Бойченко, здоров'я є багатомірний і цілісний феномен гармонійної життєдіяльності людини, що знаходить свій вияв через взаємоузгоджені стани, явища і процеси формування, зміцнення, збереження, споживання, відновлення, передачі фізичних, психічних, соціальних і духовних складових життя людини, суспільства в цілому [3]. Категорію «здоров'я» ми розуміємо як багатофакторне поняття, що відображає онтогенетичну природу, і розглядаємо як динамічний стан збереження і розвитку біологічного, фізіологічного, психічного стану і соціальної активності дитини.

Сучасні теоретичні та експериментальні медико-біологічні дослідження аргументовано довели, що основними механізмами збереження здоров'я є гомеостаз та фізіологічна та психоемоційна адаптація [2; 6; 11]. Здоров'язбереження, в соціально-педагогічному контексті, – це процес, найважливішими компонентами якого є культура здоров'я, орієнтація дітей на комплексність здоров'я і формування здорового способу життя.

На нашу думку, жоден соціальний інститут суспільства наодинці неспроможний якісно вплинути на покращення стану здоров'я дітей, створити ґрунтовні передумови для формування здорового способу життя школярів. У той час загальноосвітня школа як структурний компонент відкритої соціально-педагогічної системи має стати основою у створенні умов та реалізації завдань щодо здійснення здоров'язберігаючої та здоров'яформуючої діяльності; тим центром, який об'єднає навколо себе всі інші

соціальні інститути територіальної громади задля посилення можливостей для розвитку індивідуальних здібностей і базових потреб учня не тільки в спеціально організованому освітньому середовищі, але й у реальному житті [11, с. 89].

Вивчаючи рівень валеологічної готовності педагогів шкіл Волинської області, ми встановили, що різні категорії освітян низько оцінюють стан власного здоров'я: тільки 28,5 % оцінили його як добрий, 63,5 % – як задовільний, інші – як поганий. Більшість педагогів вважають, що стан їх здоров'я погіршав у віці 21–40 років (62 %). В.Горашук, Л. Тихомирова підкреслюють наявність істотного впливу здоров'я педагогів, їхнього ставлення до свого здоров'я, на здоров'я дітей. Для проведення ефективної роботи щодо збереження, зміцнення й формування здоров'я дітей необхідно, щоб самі педагоги були в достатній мірі компетентними в питаннях здоров'язбереження [6; 12]. Відповідно виникає нагальна необхідність перегляду педагогами власних поглядів на здоров'я, оскільки вони мають усвідомити таку соціально-педагогічну аксіому: від стану їхнього здоров'я, позиції відносно культури здоров'я, фізичного виховання залежить ставлення учнів до проблеми відповідального ставлення до здоров'я, їхня навчально-виховна активність у вирішенні цієї проблеми.

Це підтверджує доцільність і необхідність відповідної підготовки майбутніх педагогів до здоров'яформуючої та здоров'язберігаючої діяльності, яка є критерієм ефективності акмеологічної функції педагога. Проведені нами дослідження не тільки дозволили виявити загальну позицію педагогічних працівників відносно того, хто повинен займатися питаннями збереження і зміцнення здоров'я дітей, але також і слабкі місця в підготовці працівників до здійснення цієї діяльності.

У вирішенні питання, хто повинен займатися збереженням, зміцненням і формуванням здоров'я дітей в освітніх установах, однозначної думки немає ні серед практиків, ні серед науковців. У тих школах, де соціально-педагогічні складові валеопрактики віддаються на відкуп лише медичній службі, відповідно, не розкриваються причини прикордонних станів учнів, не аналізується динаміка їх розумової працездатності. Аналіз захворюваності, що виконується лише медичними працівниками, як правило, не завершується оптимізацією навчальних режимів і педагогічних технологій, не знімає проблеми кумуляції стомлення [9, с. 61].

У будь-якому навчальному закладі, як би він не називалася – школа, гімназія, ліцей, НВК, – виховання, навчання і піклування про здоров'я школяра – пріоритетні завдання шкільного колективу. Чому ж педагогічні працівники, в першу чергу шкільні психологи і соціальні педагоги, мають нести особливу відповідальність у вирішенні питань збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей? Ця відповідальність, на нашу думку, обумовлена такими причинами:

- педагогічні працівники щодня спілкуються з дітьми;
- значно посилюється криза сучасної сім'ї;
- педагоги – сполучна, посередницька ланка між школою і сім'єю;
- освітяни, особливо представники соціально-психологічної служби, можуть і зобов'язані звернути увагу держави на питання забезпечення здоров'я і безпеки дітей.

У контексті викладеного особливу увагу звертає на себе «Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002–2011 рр.», мета якої – зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді, розвиток позитивної мотивації щодо формування в них здорового способу життя. Програма спрямовує освітян на роботу в таких напрямках:

- впровадження здоров'язберігаючих, здоров'яформуючих та здоров'язміцнюючих технологій, які сприяють значній ефективності навчально-виховного процесу, створюють здоровий освітній простір;
- дотримання учителями, медпрацівниками, батьками чіткої громадянської позиції щодо виконання нормативно-правових актів, спрямованих на утвердження здорового способу життя, профілактику тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, захворювання на ВІЛ/СНІД та інші соціально небезпечні хвороби;
- визначення загальноосвітніми закладами України пріоритетом своєї діяльності збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління;
- використання системи комплексного моніторингу здоров'я учнів (методи динамічного нагляду за станом здоров'я на основі психологічних, соціальних і медичних обстежень дітей) [10, с. 16].

Оскільки наслідком низької ефективності роботи вітчизняної медицини стала пасивна стратегія охорони здоров'я, яка обмежується лікувальним і профілактичним напрямом, значна частина учених указує на необхідність співпраці педагогів і медиків, їх комплексної взаємодії з урахуванням педагогічних, психологічних і соціальних аспектів охорони і зміцнення здоров'я дітей. Подолання роз'єднаності і досягнення взаєморозуміння в будь-якій конкретній практичній ситуації може служити єдине поле діяльності, загальне для педагогів, вікових фізіологів, гігієністів, психологів, соціальних працівників, педіатрів і інших фахівців – це освітні установи [2, с. 56].

Деякі варіанти взаємодії фахівців у питаннях охорони і зміцнення здоров'я дітей запропоновані російськими дослідниками Н. Абаскаловою, І. Кузнецовою, Л. Тихомировою. Ці учені складність в організації цілісної діяльності різних фахівців пояснюють, перш за все, відмінностями в термінології, різною професійною спрямованістю, частковим «перекриттям» просторів діяльності фахівців без вказівки меж можливого проникнення в іншу професійну сферу. У той же час, російські дослідники відзначають можливість здійснення взаємодії за рахунок взаємовпливу:

- 1) педагогічний напрям впливає на фізіолого-валеологічний (зміна змісту предметів, особливо фізкультури);
- 2) педагогічний напрям впливає на психологічний напрям (введення рефлексивних навчальних предметів);
- 3) фізіолого-валеологічний напрям впливає на психологічний напрям (вироблення рекомендацій, пов'язаних із динамікою функціонального стану дітей і педагогів);
- 4) фізіолого-валеологічний напрям впливає на педагогічний напрям (вироблення рекомендацій, пов'язаних з динамікою навчального процесу);
- 5) психологічний напрям впливає на педагогічний напрям (надання цілісної психологічної допомоги різним категоріям педагогічних працівників);
- 6) психологічний напрям впливає на фізіолого-валеологічний напрям (формування адекватного ставлення до процедури регулярного функціонального моніторингу з боку дітей і підлітків, їх сімей) [1, с. 78; 12, с. 114].

Багато проблем відсутності взаєморозуміння і роз'єднаності можна вирішити завдяки використанню таких форм роботи, як взаємонавчання (проведення спільних семінарів, тренінгів), а також навчання в складі міждисциплінарних команд. Навчальні семінари такого плану формують спільну мову, на якій говорять фахівці, визначають ступінь доступності інформації один для одного.

Водночас основою цілісної діяльності навчального закладу в напрямі охорони, зміцнення і формування здоров'я дітей в школі є узгодженість дії педагогічних працівників різних категорій, в т.ч. психологів, соціальних педагогів/працівників, валеологів, а також шкільних медичних працівників.

На нашу думку, наявність розроблених чітких посадових обов'язків для всіх цих фахівців, їхня власна й соціальна мотивація до збереження та зміцнення свого здоров'я, дозволяє координувати їхні зусилля, окреслити зони особистої відповідальності та взаємообумовленості дій. Використовуючи напрацювання вітчизняних науковців (Н. Зимівець, Н. Колотій, І. Неврасвої, С. Омельченко, Л. Тихомирової, Є. Чернишової тощо), спробуємо окреслити посадовий функціонал ключових категорій працівників освітніх закладів в контексті їхньої діяльності щодо збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Отже, представник адміністрації школи повинен:

- володіти інформацією про стан здоров'я учнів, організувати її збір;
- організувати систему моніторингу здоров'я;
- уміти аналізувати показники стану здоров'я учнів;
- спільно з медичним працівником розробляти оздоровчі заходи в межах школи, забезпечити їх виконання;
- уміти аналізувати ефективність роботи щодо збереження здоров'я учнів;
- забезпечити гаряче харчування учнів і поточний контроль його якості;
- забезпечити поточний контроль виконання гігієнічних вимог, що ставляться до урочної і позаурочної діяльності, всіма педагогами школи і технічним персоналом;
- реєструвати і аналізувати всі випадки шкільного травматизму;
- постійно взаємодіяти з органами управління охорони здоров'я для організації надання своєчасної і якісної медичної допомоги учням;
- уміти проводити експертизу навчального процесу, педагогічних технологій і аналіз кожного уроку з позиції їх впливу на здоров'я учнів.

Педагог початкової школи повинен:

- знати й уміти оцінити стан здоров'я учнів у класі;
- уміти надати дитині першу медичну допомогу;
- будувати навчальний процес і роботу з конкретною дитиною, враховуючи індивідуальні особливості її стану здоров'я, рівень стомлюваності й тривожності;

- строго дотримуватись гігієнічних вимог, що висуваються до проведення уроку: тривалість уроку залежно від віку дітей; тривалість перерви і організація відпочинку; режим провітрювання приміщень; відповідний рівень освітленості тощо;
- стежити за поставою дітей у процесі навчальних занять;
- інформувати керівництво школи про порушення якості харчування школярів;
- повідомляти адміністрацію школи і медичного працівника про випадки побиття дитини батьками, про голодування дитини, недосипання, перевтому та ін.;
- формувати в дітей потребу в здоровому способі життя;
- надавати батькам на достатньо фаховому рівні рекомендації щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей;
- дотримуватися такого стилю спілкування з дітьми, який би забезпечував їх бадьорий робочий настрій;
- уміти проводити експертизу навчального процесу, вибраних педагогічних технологій і аналіз уроку з погляду їх впливу на здоров'я учнів початкової школи.

Класний керівник має:

- знати стан здоров'я учнів та інформувати адміністрацію школи, вчителів-предметників про стан здоров'я учнів класу;
- формувати на виховних годинах в учнів потребу в здоровому способі життя;
- надавати батькам на достатньо фаховому рівні рекомендації щодо збереження й зміцнення здоров'я дітей;
- фіксувати відхилення в стані здоров'я і зміни працездатності учнів в спеціальному журналі (це може бути паспорт здоров'я класу);
- уміти проводити експертизу навчального процесу, вибраних педагогічних технологій і уроку з погляду їх впливу на здоров'я учнів;
- спостерігаючи за дітьми під час навчання, своєчасно направляти учнів, що потребують екстреної допомоги, до медичного працівника школи;
- з метою попередження перевтоми учнів рекомендувати вчителям-предметникам гігієнічно доцільний обсяг домашніх завдань.

Соціальний педагог школи зобов'язаний :

- знати стан здоров'я учнів;
- інформувати вчителів-предметників про стан здоров'я учнів класу; повідомляти адміністрації і медичному працівникові інформацію вчителів про помічені ними зміни стану здоров'я і працездатності учнів;
- формувати на просвітницько-профілактичних та виховних заходах в учнів потребу в здоровому способі життя;
- мати достатній рівень знань для того, щоб дати рекомендації батькам щодо збереження і зміцнення стану здоров'я дитини;
- забезпечити виконання рекомендацій, висловлених медичним працівником конкретному учневі;
- консультуватися в медичного працівника з приводу помічених змін у стані здоров'я дитини (або проінформувати його про них);
- фіксувати відхилення в стані здоров'я і зміни працездатності учнів у спеціальному журналі;
- уміти проводити експертизу навчального процесу, вибраних педагогічних технологій з погляду їх впливу на здоров'я дітей;
- працюючи з батьками, з сім'ями, у тому числі і відвідуючи дітей, виявляти чинники ризику тієї або іншої патології;
- проводити загальну, неспецифічну профілактику захворювань в учнів;
- відстежувати ситуацію, пов'язану зі ставленням дітей до шкідливих звичок, виконання ними режимних моментів у позаурочний час;
- забезпечувати психолого-педагогічну захищеність дитини, підлітка в мікросоціумі (група, клас, школа, сім'я).

Діяльність шкільного психолога щодо охорони й зміцнення здоров'я дітей і підлітків зосереджується на двох основних напрямках – розвиваючій роботі зі всіма школярами та психологічній допомозі дітям групи ризику.

Перший напрям базується на взаємодії з педагогами, сім'єю (у початковій школі), в середній і старшій ланці – безпосередньо з підлітками і старшокласниками (групові тренінги, групи особистісного зростання). Працюючи за другим напрямом, шкільний психолог виділяє групи ризику за допомогою щорічного скринінгу, що охоплює всі критичні вікові групи дітей за запитом педагогів і батьків. Психолог зобов'язаний проводити діагностику психологічної проблеми у виявлених групах ризику з подальшим рішенням цієї проблеми в школі або поза нею.

Виконуючи свої функціональні обов'язки, цей працівник школи має:

- здійснювати психологічний супровід дитини в процесі шкільного навчання;
- відстежувати психолого-педагогічний статус дитини на всіх етапах шкільного навчання;
- створювати спеціальні психолого-педагогічні умови для надання допомоги в навчанні дітям, що мають проблеми психічного розвитку;
- надавати консультативну допомогу педагогам і батькам із питань навчання і спілкування з дітьми;
- здійснювати психологічну освіту школярів, педагогів, батьків і медичних працівників;
- навчити учнів само і взаємодопомози; саморегуляції психічного стану;
- організовувати спеціальні тренінги по формуванню адаптивності і стресостійкості;
- виконувати диспетчерські функції, передавати інформацію про ситуацію (з відома дитини), що склалася, батькам і соціальним працівникам, педагогам тощо [3; 4; 11; 12].

Незважаючи на деякі розбіжності в окресленому функціоналі, взаємодія фахівців освітньої установи має здійснюватись як в процесі виконання ними посадових обов'язків, так і за рахунок:

- єдиного цілепокладання;
- координації зусиль;
- взаємозбагачення з погляду використаних форм і методів роботи;
- інтеграції як стану стійкого взаємозв'язку і взаємопроникнення в діяльність окремих служб школи, а також педагогічного процесу;
- відстеження стану здоров'я учасників освітнього процесу і факторів, що його визначають, з метою зіставлення отриманих результатів із програмами роботи й у випадку серйозних відхилень знаходження та внесення адекватних коректив.

Практика роботи педагогічних колективів, шкільних психологів та соціальних педагогів, вчителів фізичної культури показує, що там, де питанням здоров'я дітей приділяється належна увага, налагоджена співпраця між педагогічними працівниками, вдається значно понизити рівень захворюваності, покращити стан здоров'я. Водночас існують й інші значні резерви і можливості. У курсі будь-якого предмету, на основі програмного матеріалу, що вивчається, можна і потрібно говорити про цінність здоров'я для людини. Кожен урок можна побудувати і провести так, щоб зберігалось і зміцнювалось як здоров'я школярів, так і здоров'я педагогів.

Ми вважаємо також, що педагогічний колектив навчального закладу спільно з шкільним лікарем чи медсестрою, дільничним педіатром повинні тісно співпрацювати, склавши циклограму бесід і профілактичних заходів, які відповідали б віковим особливостям учнів. Необхідно інформувати дітей про прості і дійові заходи протидії організму інфекціям; значення гігієни, дотримання чистоти, правильного раціону; важливість щеплення у профілактиці хвороб. Що ж стосується підліткового віку, то необхідні бесіди щодо статевого виховання та репродуктивного здоров'я, стосунки між статями. Теми таких зустрічей, лекцій, бесід з лікарем повинні бути актуальними, цікавими, корисними. Школа повинна навчити дітей сприймати візит до лікаря за необхідний тоді, коли це потрібно, а не тоді, коли вже пізно [11, с. 124].

Як бачимо, ця робота вимагає комплексного підходу, об'єднання зусиль, взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Необхідна не просто координація діяльності, а цілісна концепція збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Потрібні педагогічні, медико-соціальні технології, спрямовані на формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей. Необхідно, щоб були й фахівці, що володіють цими технологіями.

Перш, ніж активно займатися підготовкою педагогів до здійснення здоров'язберігаючої функції, ми вирішили подивитися, наскільки вчителі педагогічні працівники готові до цього і чи є в них бажання цими питаннями займатися. За результатами опитування вчителів, соціальних педагогів, що підвищують свою кваліфікацію у Волинському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів, до основних проблем сучасної школи час, вони віднесли: погане здоров'я дітей (31,9 % опитаних). Наступною за значущістю проблемою є низька готовність дітей до навчання (23,6 % опитаних педагогів). На третьому місці – висока поширеність шкідливих звичок серед школярів (20,8 % опитаних педагогів). Серед провідних утруднень в роботі педагога відзначають ще й нерозуміння дітей, байдужість батьків,

відсутність часу, низьку матеріально-технічну базу. Близько 70 % педагогів відзначили, що не володіють здоров'язберігаючими технологіями. Більшість педагогів вказали, що в їх освітній установі відсутня система в роботі щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Наше дослідження показало, що робота з підготовки педагогів-практиків до здійснення здоров'язберігаючої діяльності необхідна та повинна включати на різних етапах вдосконалення їхнього фахового рівня такі спецкурси «Основи здорового способу життя», «Соціальні основи здоров'я», «Здоров'язберігаюча педагогіка», «Діяльність освітніх закладів щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей»; семінари-тренінги «Сучасні підходи у сфері громадського здоров'я та його популяризації», «Психологія екстремальних станів», «Тренінг професійно-особистісного зростання».

Деякі із вищеназваних форм апробовані нами як під час планових курсів підвищення кваліфікації шкільних соціальних педагогів на базі ВОПОПК, так і ході спеціалізованих двотижневих курсів підвищення кваліфікації для працівників соціальної сфери на базі ВНУ ім. Лесі Українки у 2004–2007 рр., а також у процесі підготовки соціально-педагогічних працівників до впровадження в школах послуги «Навчання здоров'я» (просвітницького тренінгу за програмою «Сходинки до твого здоров'я» з використанням технології «рівний – рівному») в рамках Україно-Швейцарської програми «Здоров'я матері та дитини» в 2008–2010 рр.

На основі власних напрацювань та рекомендацій вітчизняних науковців спробуємо окреслити деякі науково-методичні умови ефективного впровадження в практику роботи освітньої установи ідей здоров'язберігаючої та здоров'яформуючої діяльності на основі налагодження взаємодії педагогічних працівників різних категорій у вирішенні цих питань:

- загальноосвітній заклад бере на себе функцію соціального координатора педагогічних впливів сім'ї, державних та бізнесових структур, позашкільних закладів, громадських організацій та ЗМІ, спрямованих на об'єднання зусиль учителів, батьків, громадськості в збереженні та зміцненні здоров'я підростаючого покоління, формування здорового способу життя; на планування та реалізацію цілісної системи морально-етичного, духовного, фізичного й валеологічного виховання;
- усвідомлення вчителями істини, що від стану їхнього здоров'я, настрою залежить ставлення учнів до цієї проблеми;
- діяльність школи має базуватись на принципі взаємопроникнення знань про здоров'я і заходів щодо попередження захворюваності через усі ланки життя навчального закладу;
- оздоровчі та діагностичні заходи мають здійснюватися за принципом добровільності, погоджуватися з батьками;
- у навчальному закладі має бути створена система заохочень, яка має стимулювати формування валеологічної свідомості учнів та вчителів; мотивувати їх до піклування про своє здоров'я та відповідальності за його стан;
- і педагоги, і вихованці мають оволодіти навичками психологічного захисту від негативних соціальних впливів;
- необхідно змінити стереотипи педагогічних працівників щодо стосунків з учнями та процесу навчання відповідно до культури здоров'я;
- організація режиму навчальної, трудової діяльності й відпочинку учнів має оптимально відповідати вимогам охорони, збереження та зміцнення здоров'я;
- загальношкільна виховна робота, психологічна та просвітницько-профілактична діяльність має спрямовуватись на надання учням різного віку дієвих знань та навичок з питань формування в них базових компонентів здорового способу життя (гностичних, аксіологічних, мотиваційно-потребнісних, афективних), соматичного та ментального здоров'я, попередження негативних явищ, формування активного способу життя [4; 6; 8; 11].

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»: монография / Н. П. Абаскалова – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2001. – 316 с.
2. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова – Киев : Здоровье, 1998. – 248 с.
3. Бойченко Т. Валеология в школе и вдома: роль батьків у формуванні, збереженні і зміцненні здоров'я підлітків: посібник для батьків / Т. Бойченко, Н. Колотій, А. Царенко – К. : Логос, 1999. – 87 с.

4. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович. – Луцьк : ВАТ «Волин. обл. друк.», 2009. – 220 с.
5. Глоссарий терминов по вопросам укрепления здоровья [Электронный ресурс] / Всемирная организация здоровья. – Женева, 1998. – 48 с. Режим доступа : www.who.int/topics/ru.
6. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монография / В. П. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
7. Григоренко В.Г. Научно-практические основы развития психофизических способностей человека в норме и патологии / В. Г. Григоренко. – Одесса : ЮУПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. – 102 с.
8. Касаткин В.Н. Комплексная программа здоровья в школе / В. Н. Касаткин // Школа здоровья. – 2000. – № 3. – С. 2–15.
9. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения. 2 изд. / В. В. Колбанов. – СПб., 2000. – 135 с.
10. Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації на 2002 – 2011 рр. – К. : МОЗ, 2002. – 88 с.
11. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007.– 352 с.
12. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики : монография / Л.Ф. Тихомирова ; под ред. проф. М.И. Рожкова. – Москва –Ярославль, 2004. – 240 с.

УДК 37.013.42

ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА: МІЖНАРОДНІ ТА УКРАЇНСЬКІ ВИМІРИ

Плахотнік О.В., д.пед.н., професор, Плахотнік О.В., к. ю. н.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Конвенція ООН про права дітей першою визначила дитину самостійним суб'єктом права, а її інтереси пріоритетними щодо потреб суспільства. Реалізація основних прав дітей – права на життя, права на захист, права на розвиток – вимагає від урядів, систем освіти, вчених, педагогів вирішення ряду соціальних, правових, юридичних, психологічних і педагогічних проблем.

Ключові слова: конвенція, права дитини, правовий захист, міжнародні правові принципи.

Plakhotnik O.V., Plakhotnik O.V. ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА: МЕЖДУНАРОДНЫЕ И УКРАИНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ / Киевский национальный университет им. Тараса Шевченка, Украина.

Конвенция ООН о правах детей первой определила ребенка самостоятельным субъектом права, а его интересы приоритетными относительно потребностей общества. Реализация основных прав детей – права на жизнь, права на защиту, права на развитие – требует от правительств, систем образования, ученых, педагогов решения ряда социальных, правовых, юридических, психологических и педагогических проблем.

Ключевые слова: конвенция, права ребенка, правовая защита, международные правовые принципы.

Plakhotnik O.V., Plakhotnik O.V. LEGAL DEFENSE OF CHILDHOOD: INTERNATIONAL AND UKRAINIAN ASPECTS / Taras Shevchenko Kuiv National University, Ukraine.

Convention of UNO about rights for children defined a child the first by an independent legal subject, and its interests by priority in relation to the necessities of society. Realization of basic rights of children is rights on life, rights of defence, rights on development – requires from governments, systems of education, scientists, teachers of decision of row of social, legal, legal, psychological and pedagogical problems.

Key words: military, convention, rights for a child, legal defense, international legal principles.

З кінця 80-тих років в Україні, як і у всьому колишньому Радянському Союзі, відбуваються значні політичні, економічні і соціальні зміни. Приходять у занепад попередні системи соціального забезпечення, освіти, охорони здоров'я і культури, трансформуються усі попередні форми життєвладування, розпадається притаманна тодішньому суспільству система цінностей. Змістом подібних процесів у морально-психологічному стані стає атмосфера нетерпимості і конфронтації, неповага до закону, зростає злочинність та насилля. Соціальний розвиток набуває деформованих форм, витісняючи при цьому величезну кількість населення з активного економічного життя, перетворюючи мільйони людей на жебраків, маргіналів. Виникає потреба в негайному вивченні глибинних причин таких негативних явищ, виважених способів і засобів їх вирішення. Механізмом, за допомогою якого повинні в

основному здійснюватися зміни у суспільстві, є соціальна політика держави, яка зумовлює реалізацію об'єктивних можливостей економічного, політичного і духовного потенціалу суспільства.

Дитина ні фізично, ні психологічно не готова до самостійної повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. Суспільство повинно захистити права дитини, створити умови, необхідні для її фізичного і психічного розвитку та успішної соціалізації. У нормі такі умови створюються саме сім'єю. Але якщо сім'я (батьки) відсутня або не може забезпечити відповідні умови, держава повинна взяти на себе виконання її функцій по відношенню до дитини. Це зафіксовано в статті 20 Конвенції ООН про права дитини. Ця ж стаття вказує основні форми догляду за дитиною: передачу дитини на виховання, усиновлення, направлення до відповідних установ по догляду за дітьми. У них дитина має бути забезпечена правовим захистом, необхідними матеріальними умовами для життя і розвитку, відповідним навчанням та вихованням, можливостями для отримання інформації, спілкування, відпочинку, творчої самореалізації.

Згідно зі статтею 42 Конвенції про права дитини держави, що підписали цей документ, «зобов'язалися, використовуючи належні і дієві засоби, широко інформувати про принципи і положення Конвенції як дорослих, так і дітей». Якщо піддати аналізу первинні звіти, представлені Комітету з прав дитини, то абсолютно ясно, що держави, які підписали Конвенцію, в основному не виконали це зобов'язання. Що стосується дітей і шкіл, то ряд міністерств освіти зробили певні зусилля по включенню окремих аспектів прав людини в курси з підготовки вчителів, а також в доступній формі матеріалів Конвенції для занять по читанню з учнями різного віку. У меншій мірі здійснено включення принципів Конвенції в етичні, соціальні і цивільні розділи шкільних програм. Окремі школи, наприклад, мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО, склали програми освіти в дусі терпимості, демократії і миру і навіть довели до відома учнів інформацію про зобов'язання, узяті на себе їх урядами, які ратифікували різні Конвенції. Ці зусилля заслуговують на найвищу похвалу, і там, де вони здійснені, вони слугують захисту прав людини або етичним цілям освіти. І необхідно здолати той розрив, який існує між офіційними цінностями, прийнятими реальним світом, у якому живуть діти. Якщо уряди не займуться вихованням і поширенням принципів Конвенції, щоб отримати підтримку громадськості, їм не вдасться тільки через законодавчий процес здолати той розрив, який існує між цінностями суспільства і ідеалами ООН.

Метою нашої статті є аналіз шляхів вирішення проблем правового захисту дітей в Україні та світі.

Сучасна соціальна педагогіка визначає соціально-правовий захист як одну із головних умов реального визнання правового статусу особистості у державі, який відображає конституційні повноваження громадян із захисту своїх прав та свобод. Він включає: комплексний аналіз рівня соціальних та економічних умов життя населення, організацію та впровадження нових форм та видів натуральної, гуманітарної, технічної, екстремальної допомоги. Рівень соціального захисту залежить від ступеню економічного розвитку країни та її правової системи.

Правовий захист – це діяльність державних органів та громадських організацій щодо надання допомоги громадянам в реалізації їх прав та інтересів, які гарантовані законодавством країни.

Соціально-правовий захист дітей це комплекс державних заходів щодо законодавчого та соціального закріплення прав дітей, необхідність першочергової уваги до їх фізичного і духовного розвитку, гарантування особистих прав дітей, прав у сім'ї та суспільстві. Ці заходи базуються на основних міжнародних правових принципах, зокрема, рівності усіх дітей, і є головною умовою реального визнання правового статусу особистості в державі, який відображає конституційні повноваження громадян по захисту своїх прав та свобод. Це включає: комплексний аналіз рівня соціальних та економічних умов життя дітей, організацію та впровадження нових форм та видів натуральної, гуманітарної, технічної, екстремальної допомоги. Тому одним із напрямків у практиці соціальної педагогіки повинен бути такий, що сприяє створенню умов по наданню допомоги дітям перебороти труднощі, захистити їх.

Головний принцип ювенальної юстиції – дитина завжди права. Однак ювенальна юстиція не скасовує необхідності покарання дитини, яка вчинила правопорушення. Закони повинні передбачати способи всебічного захисту дітей. Від бандита, гвалтівника, телевізійної експансії, пропаганди жорстокості і розпусти, у широкому розумінні – від насильства соціального середовища. Закон має захищати і звичайних, і особливих, нестандартних дітей.

Система ювенальної юстиції – це багатогалузева служба, найпершим принципом якої є: діяти в інтересах дитини. Захист дитинства – комплекс заходів і зусиль громадських організацій щодо законодавчого закріплення прав дітей, що орієнтується на пріоритет дитини, необхідність першочергової уваги до її фізичного і духовного розвитку, гарантування особистих прав дітей як у сім'ї, так і в суспільстві.

Визначення понять «право людини» та «свобода людини» можна знайти в міжнародних документах про права людини, які наголошують, що право людини – це можливість людини діяти у відповідності із закріпленими юридичними нормами, що гарантовані державою.

Конвенція ООН про права дітей першою визначила дитину самостійним суб'єктом права, а її інтереси пріоритетними щодо потреб суспільства. Реалізація основних прав дітей – права на життя, права на захист, права на розвиток – вимагає від системи освіти, вчених, педагогів вирішення ряду соціальних, правових, юридичних, психологічних і педагогічних проблем.

Конвенція – правовий документ міжнародного стандарту. Вона проголошує дитину повноцінною і повноправною особистістю, самостійним суб'єктом права.

Конвенція затверджує ряд важливих соціальних правових принципів, головний з них – визнання дитини повноцінною й повноправною особистістю. Тому цей документ потрібно розглядати не як ідеологічне або політичне явище, поза і крім якого неможлива не тільки свобода, добро й справедливість, а й виживання людства.

Цей особливий документ був ратифікований 193 країнами світу, крім *США* та *Сомалі*. Конвенція про права дитини була прийнята резолюцією 44/25 *Генеральної Асамблеї ООН* від 20 листопада 1989 року. У 2009 році світова спільнота відзначила 20-річчя підписання Конвенції ООН про права дитини. І Україна, як і решта країн, що підписали цю конвенцію, взяла на себе ряд зобов'язань з покращення добробуту дітей. Конвенція була ратифікована Постановою Верховної Ради України №789XII (78912) від 27 лютого 1991 року та набула чинності для України 27 вересня 1991 року.

Підписання зазначеного документа сприяло тому, що в 1993 р. у Києві створено Всеукраїнській комітет захисту дітей. А згідно з Конвенцією в квітні 2001 прийнято Закон про охорону дитинства. Крім того, у 2003 та 2005 роках український *Парламент* ратифікував два факультативних протоколи до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції та дитячої порнографії і щодо участі у збройних конфліктах, які з того часу стали частиною національного законодавства.

Як бачимо, підписані документи, ніхто не заперечує проти захисту дітей. Однак які ж ми маємо наслідки і результати виконання (чи невиконання) прийнятих Закону та факультативних протоколів до Конвенції про права дитини.

Аналізуючи інформацію з Громадського Звіту щодо виконання Україною положень Конвенції ООН про права дитини, підготовленого ВГО «ПО «Спільна Мета», бачимо, що хоча Україна цією Конвенцією взяла на себе широкі зобов'язання щодо забезпечення прав дитини за ст. 19, 34 (право на життя, ім'я, громадянство, індивідуальність, родину, свободу думки, совісті та релігії, освіту та належний рівень життя, захист від дискримінації й незаконного переміщення, від незаконного та свавільного втручання, захист від усіх форм фізичного, психологічного насильства, брутального поводження й експлуатації, у тому числі й сексуальної) однак до реального виконання цих статей ще дуже далеко. Як зазначається у матеріалах прес-конференції Першого заступника Голови Ігоря Печьонкіна та заступника Голови ВГО «Правозахисна організація «Спільна Мета» Катерини Аландаренко, було здійснено моніторинг прав дитини в Україні в розрізі виконання положень Конвенції ООН про права дитини і його результати були вкрай невтішними. Зважаючи на те, що кожні п'ять років держави-учасниці Конвенції зобов'язані подавати Комітету доповіді про вжиті заходи щодо виконання Конвенції, Уряд України підготував «Об'єднаний 3-й і 4-й періодичний Національний Звіт про реалізацію Україною положень Конвенції ООН про права дитини» та подав його до Комітету ООН восени 2010 року. У Звіті було представлено проблематику Конвенції та широкий статистичний матеріал, однак у цьому документі не повною мірою було відображено реальний стан речей та не пропонувалось дієвих шляхів виконання Конвенції і забезпечення непопорушності прав дитини.

Ситуація, яка на сьогодні склалась у нашому суспільстві, свідчить про те, що права дитини потребують особливого захисту з боку держави, тим більше, що це передбачено міжнародними документами та національним законодавством України. Порушення прав дитини посилюються через відсутність системного підходу до створення дієвих процедур захисту прав дитини. На папері все виглядає пристойно, так як це потрібно, а насправді декларуючи соціальні гарантії дітям, держава не завжди забезпечує виконання елементарних завдань щодо дотримання мінімальних стандартів стосовно прав дитини. Наприклад, широко відомими є випадки насильства і жорстокого поводження з дітьми, незаконне залучення дітей до праці в найбрудніших сферах економічної діяльності (робота в порно- та секс-індустрії), торгівля дітьми і т.д.

Чи не слід нам всім миром, як казали в давнину, подумати: а хто ж буде жити в нашій країні через 10–20 років. Яким нащадкам вона дістанеться? Людям з хворою психікою і втраченим здоров'ям? Про які цінності і мораль ми можемо говорити, коли знаємо про те, що діти не можуть забезпечити свої права на охорону життя та здоров'я, опіку, піклування, усиновлення, освіту, майно, житло, захист від жорстокості та насильства. Залишається стабільною проблема дитячої смертності, рівень захворюваності та дитячої інвалідності. Статистика свідчить, що сьогодні майже 80% дітей мають одне або кілька захворювань, лише 15–20% малюків народжуються цілком здоровими, у кожній третій дитині фіксуються відхилення у фізичному або психічному розвитку, що порушує відповідно право дитини на здоров'я (ст. 23, 24 Конвенції ООН про права дитини).

Щорічно зростає кількість кримінальних справ, порушених правоохоронними органами за фактами злочинів, вчинених проти неповнолітніх. Майже половину з них становлять справи про невиконання батьками чи опікунами обов'язків щодо виховання та догляду за дітьми, біля 6 % – справи за фактами злочинів, вчинених службовими особами дитячих установ (порушення права дитини на опіку та відповідальність з боку батьків – ст. 18).

Як зазначено у Звіті про реалізацію Україною положень Конвенції ООН про права дитини, у 2010 році на 22 % більше зареєстровано злочинних проявів серед неповнолітніх, дві третини з яких становлять крадіжки. У вчиненні злочинів брали участь 9,8 тис. неповнолітніх, із них кожний третій – учень або студент навчального закладу. Крім того, не викоренене жорстоке поводження з дітьми (ст. 19 Конвенції), передусім, у неблагополучних сім'ях, втягнення дітей у протиправну діяльність. Від злочинних посягань упродовж минулого та поточного років потерпіло понад 15 тис. неповнолітніх. Не найкраща ситуація стосовно права дитини на освіту: не виконуються вимоги законодавства щодо створення підрозділів з виховної роботи та позашкільної освіти. Як кажуть у народі, виховується молодь у підворотні. Гуртки не працюють, а якщо й працюють то де взяти такі кошти щоб до них потрапити.

Сьогодні функціонує 19,5 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, які відвідує 4,2 млн. учнів. Через неналежне ведення обліку дітей шкільного віку, не охоплено освітою 1,6 тис. неповнолітніх, передусім тих, що мешкають у неблагополучних сім'ях. Крім того, до нас, як представників громадської організації, неодноразово зверталися громадяни зі скаргами про неможливість навчання рідною мовою, отримання інформації, дискримінацію за мовною ознакою, що є порушенням статей 2, 8, 13, 14, 17, 19, 29, 30 Конвенції. Місцевими органами влади не вживається належних заходів до збереження мережі закладів освіти: упродовж останніх п'яти років закрито та ліквідовано 2 тис. шкіл, з них 80 – у поточному році. Скорочуються гуртки та центри юнацької творчості. На сьогодні функціонує 1,5 тис. спортивних шкіл, де навчається лише 12% неповнолітніх. Україна увійшла в п'ятірку країн — виробників дитячої порнографії та в десятку лідерів з її поширення. Цьому сприяє відсутність дієвої законодавчої бази і недостатнє залучення до боротьби інтернет-співтовариства. У 2008 році майже 80% дитячої порнографії було виготовлено в Росії, Білорусі, Україні і Молдові. Зокрема, за даними МВС, із 250 мільйонів зразків, конфіскованої з 1990 року дитячої порнографії, 12 мільйонів знято в Україні. За оцінками МВС, на постійній основі в цю діяльність залучено 12—15 тисяч українських дітей, здебільшого безпритульних і дітей з неблагополучних сімей.

За даними фонду Internet Watch Foundation (IWF), 62% інтернет-сайтів, які поширюють дитячу порнографію, розміщено у США, 28% — у Росії і 2% — в Україні (сьоме місце у світі). 1 лютого 2010 року Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) оприлюднив результати дослідження «Комплексна оцінка масштабів продажу дітей, дитячої проституції та порнографії в Україні». Дослідження, проведене Центром соціальних експертиз Інституту соціології НАН України, виявило, що з опитаних дітей віком 14—18 років: -11% показували своє голе тіло; -7,8% займалися сексом за певну плату; -3,2% погоджувалися сфотографуватися або знятися у фільмі в оголеному вигляді. Крім того, дослідження серед дітей виявило: лише третина з опитаних дітей мають обох батьків; впродовж останніх трьох місяців лише 11,7% проживали з обома батьками; більшість дітей (58,4%) описують свою сім'ю як дуже бідну, де часто немає грошей і їжі, внаслідок чого діти голодують, іноді жебракують і навіть вчиняють крадіжки; 31,8% опитаних дітей ніде не навчаються. За що ж так потерпають наші діти? Адже навіть вовк не їсть своїх вовчят. Виходить, що у всій природі людина – найгірша з істот, бо часто не задумується про збереження свого прайду, не думає (хоч і думаючи) про його майбутнє.

Жахливим болем відзвонюють цифри, які свідчать про експлуатацію дитячої праці. Щораз більше з'являється нових фактів про форми використання неповнолітніх у найбрудніших сферах економічної діяльності: залучення неповнолітніх до торгівлі наркотиками, до виконання складних робіт (у приватних вугільних копальнях, на будівництві, у фермерських господарствах тощо), внаслідок чого ставляться під загрозу життя і здоров'я дитини. А ще постійно, як з фронтів, надходять сумні відомості з засобів масової інформації про те, що Україна – одне з джерел для торгівлі людьми. За даними Міжнародної організації з міграції значна кількість жертв торгівлі людьми – діти з сімей з низьким рівнем доходів, яких продають з метою сексуальної експлуатації чи примусової праці. За 2009 рік більш ніж на 20% зросла кількість зареєстрованих випадків торгівлі дітьми в Україні. Реальних випадків ймовірно ще більше. Адже справжній масштаб цієї проблеми невідомий.

Вражаючим фактом є той, що з дев'яти мільйонів українських дітей близько 65 000 живуть у державних інтернатних закладах. Причини відмов від дітей виявляються різними. Називаються бідність, безробіття батьків, девальвація сімейних і моральних цінностей, алкоголізм і споживання наркотиків. Маса причин щоб відмовитись від народженої дитини... А як їй живеться на вулиці? Адже що є страшнішим для людини взагалі, а для маленької дитини зокрема, якщо нема куди йти. Нема дому, нема їжі, нема нормального одягу, нема де помитись, нема свого ліжка, нема кому захистити від насильства. Такого стану не було в нашій країні навіть у буремні 20-ті, під час та після Великої Вітчизняної війни. Нема і тепер у багатьох так званих «гарячих точках», де сиріт забирають родичі, знайомі.

Однією з основних форм захисту прав дитини, що опинилася без піклування дорослих, є усиновлення. Але в цьому випадку держава піклується як про інтереси дитини, про інтереси її прийомних батьків, так і про інтереси фізичних батьків дитини в разі якщо вони приймають рішення залишити дитину. З метою допомоги матерям, які вирішили покинути дитину, усвідомити важливість не тільки самого факту народження дитини, але й її виховання до Кодексу про шлюб та сім'ю України були внесені зміни, згідно з якими батькам, які відмовились від дитини в пологовому будинку, надається для прийняття остаточного рішення щодо долі дитини термін до двох місяців. Стаття 101.1 Кодексу встановлює: «діти, від яких відмовилися батьки в пологовому будинку, можуть бути усиновлені за наявності письмової згоди батьків, на усиновлення після досягнення ними двомісячного віку».

З одного боку, ця юридична норма багато в чому відстоює права та інтереси батьків і, водночас, потенційні права та інтереси дітей – вона надає батькам можливість зрозуміти неввічність свого вчинку. Разом з тим, вона перекреслює можливість усиновлення бути рівноцінним заміником батьківства. Як цього вимагає ця ж стаття: «Усиновлення допускається щодо дітей та виключно в їх інтересах».

В Україні велика кількість законів та підзаконних нормативно-правових актів, серед яких Закони «Про попередження насильства в сім'ї», «Про охорону дитинства», відповідні статті Кримінального кодексу України, Державна програма з протидії торгівлі людьми в Україні на 2006–2010 роки. Закони писати і приймати треба, але їх же ще треба і виконувати. Не просто займатись статистикою, а докласти всіх зусиль щоб не допустити найбільших порушень прав людини – права на життя, фізичну та психологічну недоторканість.

Виникла нагальна потреба в подоланні розриву між офіційними і фактичними моральними цінностями. Абсолютно очевидно, що найбільший розрив існує в недемократичних суспільствах, де щоденне порушення основних прав дітей – економічних, соціальних, культурних – разом з порушенням індивідуальних прав є постійним викликом гуманітарним принципам.

Але хотілось би підкреслити і те, що важливою умовою для вирішення проблем правового захисту дітей є освіта. Розуміння і механізм реалізації освіти з прав людини варіюється в різних країнах і інколи навіть в різних школах, але ми вважаємо, що загальна основа має бути властива всім програмам і складатися з:

1. Ознайомлення з основними категоріями прав людини згідно з обов'язками й відповідальністю по відношенню до інших членів суспільства, до цивільного суспільства й до людства в цілому.
2. Ознайомлення с різними формами несправедливості, нерівності і дискримінація, включаючи бідність, расизм і утиск прав людини з особливим акцентом на меншини.
3. Вивчення основних історичних подій, пов'язаних з безперервною боротьбою за права людини, у тому числі з досвідом меншин.
4. Знаннями основних міжнародних декларацій і конвенцій з прав людини, таких як Загальна Декларація прав людини 1948г., Європейська Конвенція 1950 р., історичні документи, у яких висвітлюється прогрес в області прав людини в окремо взятій країні. Слід пам'ятати про те, що освіта з прав людини не повинна концентруватися лише на насильстві, жорстокості або катастрофах, оскільки це може відлякати молодих людей. Предмет повинен включати і «оптимістичні історії». І не варто вчити на прикладах, що стосуються порушень прав людини в інших країнах, місцях і в інші часи. Необхідно включати матеріали про свою власну країну і про теперішній час, щоб дитина змогла зрозуміти достовірність наведених прикладів.

Молоді люди повинні мати можливість отримати перший досвід вирішення проблем, ухвалення рішень, планування і управління, взаємодії з ровесниками, вчителями і іншими людьми. Цьому не можна навчити лише в класі, тому школам необхідно використовувати широкі контакти з сім'ями, місцевою громадськістю, соціальними і культурними організаціями, виробничими підприємствами, іншими школами і іншими країнами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скуратівський В.А. Основи соціальної політики: уавч. посіб. / В.А. Скуратівський, О.М. Палій. – К. : МАУП, 2002. – 200 с.
2. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних робітників / [за заг. ред. А.Й.Капської, І.М. Пінчук]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
3. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с.
4. Цивільний кодекс України. – К. : Атака, 2003. – 416 с.
5. Сімейний кодекс України: від 10 січня 2002 р. – К. : Велес, 2003. – 75 с.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.035.5:378.9-058.243.4

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Амеліна С.М., д.пед.н., професор

Дніпропетровський державний аграрний університет

Стаття присвячена проблемі формування екологічної культури в аграрних ВНЗ. Доведена необхідність екологічної освіти. Аналізується проблема формування свідомого і відповідального ставлення до екології й існування людини в природі як одна з основних проблем у процесі професійної підготовки майбутніх аграріїв. Пропонуються шляхи розвитку екологічної культури.

Ключові слова: екологічна культура, професійна культура, сталий розвиток, аграрні ВНЗ, студент.

Амелина С.Н. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ / Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

Статья посвящена проблеме формирования экологической культуры в аграрных вузах. Доказана необходимость экологического образования. Анализируется проблема формирования сознательного и ответственного отношения к экологии и существованию человека в природе как одна из главных проблем в процессе профессиональной подготовки будущих аграриев. Предлагаются пути развития экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, профессиональная культура, устойчивое развитие, аграрные вузы, студент.

Amelina S.M. ECOLOGICAL CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE AGRARIAN SPECIALISTS / Dnipropetrovsk State Agrarian University, Ukraine.

The article deals with the problem of forming of ecological culture in agrarian educational establishments. The necessity of ecological education is demonstrated. The problem of the formation of the conscious and responsible attitude to ecology and human being with the world of nature as one of the main problems in the process of professional training of future agrarian specialists is analyzed. Means of development of ecological culture are suggested.

Key words: ecological culture, professional culture, sustainable development, agrarian educational establishment, student.

Сучасне українське село потребує ерудованого господаря-професіонала з глибоким розумінням своїх обов'язків і високим рівнем професійної культури. Тому однією з найактуальніших проблем у сфері професійної підготовки фахівців-аграріїв у вищих навчальних закладах стає формування різних аспектів культури: технологічної, екологічної, інформаційної, комунікативної. Сільськогосподарське виробництво згубно впливає на навколишнє середовище, що загострює проблему співіснування і взаємовпливу людини й природи та зумовлює необхідність урахування екологічних аспектів у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю.

Окремі питання сутності й формування екологічної культури досліджувались у працях науковців, зокрема: екологічна культура суспільства (В.Мангасарян, О.Яницький та ін.); світоглядні і ціннісні уявлення в контексті екологічної культури (Л. Беркунова, І.Василенко, М.Коган, Д.Лихачов, А.Урсул, О.Чердимова та ін.); екологічна освіта (К.Колін, Н.Маслова та ін.); екологічне виховання (В.Левін, Р.Хільчевська та ін.). Водночас проблеми екологічної культури майбутніх фахівців-аграріїв залишилися поза увагою дослідників.

Мета статті – розглянути питання формування екологічної культури в студентів аграрних вищих навчальних закладів як складника їхньої професійної культури.

Аналізуючи основні документи в галузі української і європейської освіти, результати досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоднішніх і майбутніх фахівців переноситься в площину культури. Тому вважаємо за необхідне формувати у студентів аграрних ВНЗ сприйняття природи як однієї із невід'ємних цінностей культури.

Звертаючись до визначення поняття «культура», приєднуємось до поглядів на культуру як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [2, с.182].

Реальний стан педагогіки, досвід зарубіжних і вітчизняних освітян враховано при розробці завдань, напрямів, шляхів і принципів реформування освіти, закладених у Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Особливо важливе для нашого дослідження декларування принципів гуманізації та гуманітаризації освіти, які трактуються в Програмі таким чином:

- гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи;
- гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення [4].

Далі в програмі конкретизуються аспекти культури, формування яких є завданням освіти: світоглядна, правова, моральна, політична, художньо-естетична, економічна, екологічна культура. Звідси стає очевидним, що гармонізація стосунків людини і навколишнього середовища, формування екологічної культури студентів є одним із першочергових завдань.

Вважаємо, що питання формування екологічної культури студентів аграрних ВНЗ необхідно пов'язувати із вирішенням питань підвищення рівня їхньої професійної культури, невідемним складником якої є екологічна культура. Проблема професійної культури фахівців різного профілю особливо інтенсивно вивчалася протягом останніх трьох десятиліть. На думку Н.Крилової, професійна культура є «вираженням зрілості і розвиненості всієї системи соціально значимих особистісних якостей, яка продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, фаховій, науковій, комунікативній та ін.» [6, с. 6]. Культуру фахівця дослідниця розглядає як інтегративний показник творчого начала поведінки і діяльності в єдності й взаємодії всіх складників, до яких належать:

1. Система знань та інтересів особистості, що утворює кругозір, який формується на широкій базі інформаційного знання.
2. Система переконань, що утворює світоглядний рівень культури особистості, який формується на базі інтересів, життєвих уподобань і ціннісних орієнтацій в процесі аксіологічної діяльності, рефлексії, формування самосвідомості.
3. Система умінь і розвинених на їх основі здібностей, що утворює рівень практичної діяльності, який формується на базі соціальних потреб і установок в процесі накопичення і реалізації досвіду.
4. Система індивідуальних норм поведінки і засвоєння методів діяльності, що утворює рівень регуляції соціальної поведінки особистості, який формується на базі культурних зразків і принципів поведінки через різні форми спілкування і самовиховання.
5. Система соціальних почуттів, що утворює рівень емоційної культури, який формується на базі переживань процесів діяльності і поведінки особистості [6, с. 6].

В.Гриньова розвинула думку Н.Крилової, вбачаючи у п'яти виділених нею системах відповідність єдності культур: «Так, знання та інтереси особистості, її кругозір – це розумова культура; система переконань – світоглядна, філософська культура; третя система умінь – культура розумової праці; четверта система індивідуальних норм поведінки – культура спілкування, етична й естетична культура; п'ята система соціальних почуттів – не що інше, як культура почуттів і емоційна культура» [3, с. 69]. В.Гриньова вважає професійну культуру певним рівнем оволодіння професією, способами вирішення професійних завдань на підґрунті особистісної культури фахівця.

Власне, обидві вчені підкреслюють, що культура спеціаліста тільки тоді може вважатися високо розвинутою, коли у нього наявна вся система соціально значимих особистісних якостей. Підтримуємо їхню думку і вважаємо, що професійна культура фахівця, включаючи культуру професійного спілкування, нерозривно пов'язана з його особистісною культурою. Особистісна культура є багатовимірним і різнобічним утворенням, перелік складників якого постійно зростає під впливом розвитку науки, техніки, суспільства. Як уже було сказано вище, дослідники вважають одним із складників екологічну культуру.

Під екологічною культурою розуміють сукупність норм, поглядів і установок, які характеризують ставлення суспільства, його соціальних груп і особистості до природи. Тому до компонентів екологічної культури здебільшого відносять такі: 1) інтелектуальний (екологічні знання й інтелектуальні вміння світоглядного характеру, володіння прийомами причинного мислення); 2) особистісний (мотивація, ставлення й оцінки, впевненість у подоланні екологічної небезпеки й необхідності збереження природи); 3) внутрішня готовність (бажання, наміри, потреба реалізувати свої позиції у вчинках, діяльність з охорони природного середовища) [9].

Отже, екологічна культура включає практичний досвід і духовні надбання людства, спрямовані на забезпечення виживання і прогресу суспільства. Приєднуємось до думки науковців, які вважають, що екологічна освіта і виховання мають здійснюватись протягом усього життя людини «...від формування позитивного, емоційного ставлення до природи у ранньому дитинстві й розуміння основ наукової картини світу в молодших класах школи, до формування екологічного світогляду, усвідомлення необхідності власної участі у екологічній діяльності у юнацькому і дорослому періоді життя, включаючи знання механізмів реального поліпшення екологічної ситуації» [5, с. 12].

Фахівець-аграрій з високим рівнем екологічної культури керується у своїй професійній діяльності міркуваннями раціонального природокористування, піклується про навколишнє середовище, спрямовує свої дії на уникнення або пом'якшення шкідливих впливів на природу (забруднення водойм, ґрунтів, повітря тощо). Для цього в процесі професійної підготовки йому необхідно оволодіти відповідними знаннями, засвоїти ціннісні орієнтації і установки, набути практичних умінь і навичок збереження природного середовища. Процес формування екологічної культури має бути гармонійно інтегрований у педагогічний процес аграрного ВНЗ.

Зарубіжні дослідники наголошують на тому, що основою екологічної аграрної культури є сталий розвиток суспільства. Провідні ідеї концепції сталого розвитку були сформульовані в доповіді Міжнародної комісії з питань навколишнього середовища і розвитку на конференції ООН у Ріо-де-Жанейро у 1992 році. Слід зазначити, що концепція сталого розвитку створювалась з урахуванням таких феноменів: глобалізація, ноосфера, інформаційне суспільство, постіндустріальне суспільство. Сталий розвиток характеризується екологічними ознаками, зокрема:

- господарюванням з урахуванням збереження навколишнього середовища;
- збереженням води і повітря у чистому стані;
- підтриманням родючості ґрунту;
- селекцією рослин і тварин з урахуванням їхніх природних потреб;
- утриманням тварин відповідно до видових вимог;
- свідомим і відповідальним ставленням до відновлюваних ресурсів і ресурсів, які не відновлюються;
- використанням екологічних форм енергії.

Останнім часом усе частіше вживається термін «культура екологічної відповідальності» (А.Урсул, Л.Хайдбрінк та ін.). Вважаємо, що під час професійної підготовки у аграрних вищих навчальних закладах у студентів необхідно виховувати почуття екологічної відповідальності за можливі наслідки майбутньої професійної діяльності, навчаючи водночас прогнозувати екологічність власних дій та аналізувати їх можливі шкідливі наслідки. Результатом цілеспрямованого впливу на розвиток екологічної культури має стати свідоме і відповідальне ставлення особистості до себе, до свого місця в найближчому оточенні – як соціальному, так і природному. У зв'язку з цим необхідно акцентувати увагу на орієнтації майбутніх фахівців на дотриманні вимог екологічної безпеки у професійній діяльності, тобто забезпечення захищеності природи й людини від шкідливих впливів, які можуть бути різного походження – природного і штучного (антропогенного), на навколишнє середовище.

Шляхи формування екологічної культури майбутніх аграріїв можуть включати:

- екологізацію усіх напрямів професійної підготовки і спеціальностей аграрних ВНЗ;
- спрямування екологічної підготовки на практичне вирішення проблем навколишнього середовища;
- забезпечення екологічної безпеки професійної діяльності майбутніх фахівців;
- формування свідомого ставлення до екологічних проблем, які виникають при виконанні професійних завдань;
- орієнтація на формування і розвиток у майбутніх аграріїв гуманних цінностей екологічного спрямування.

Екологізація різних напрямів професійної підготовки майбутніх аграріїв має враховувати специфіку напряму підготовки. Підготовка майбутніх агрономів може включати, зокрема, оволодіння студентами знаннями про принципи взаємодії живих організмів (насамперед, рослинних), основні джерела техногенного впливу на навколишнє середовище, умови сталого розвитку екосистем і можливі причини виникнення екологічних криз, принципи і методи раціонального природокористування, методи екологічного регулювання, правові й соціальні аспекти природокористування й екологічної безпеки, природоресурсний потенціал регіону. Крім того, майбутній агроном має уміти аналізувати і прогнозувати екологічні наслідки різних видів діяльності, використовувати вищезазначені знання у своїй професійній діяльності, дотримуватися під час виконання професійних завдань вимог екологічної безпеки.

Позааудиторна робота може включати практичні аспекти, тобто роботу з озеленення територій (для спеціальності «Садово-паркове господарство»), проведення дослідів на дослідному полі з урахуванням

впливу на родючість ґрунтів та протидію їх ерозії, участь у рекультивациі порушених земель (майбутні агрономи) тощо.

Діагностику рівня сформованості екологічної культури пропонується спрямовувати на діагностику особистісного розвитку, емоційної сфери особистості та особливостей її пізнавальної діяльності. Основними шляхами діагностики пізнавальної екологічної діяльності дослідники вважають: вивчення екологічного сприйняття і перцептивних екологічних дій, а також екологічних уявлень, комплексність підходу до вивчення інтелектуального розвитку особистості, показники інтелектуальної екологічної активності, виявлення індивідуальних можливостей успішних дій з різних видів природоохоронної діяльності [9]. Підтримуючи виокремлені аспекти діагностики сформованості екологічної культури, вважаємо за необхідне для студентів аграрних вищих навчальних закладів доповнити їх практично-екологічною спрямованістю майбутньої професійної діяльності, тобто діагностикою сформованості відповідних умінь і навичок.

Таким чином, внаслідок цілеспрямованої роботи з формування екологічної культури студентів досягається сформованість відповідального і свідомого ставлення до екологічних впливів і наслідків майбутньої професійної діяльності, набувається досвід вирішення екологічних проблем. Це сприяє підвищенню рівня професійної культури майбутніх аграріїв і поліпшенню якості їхньої професійної підготовки в аграрному вищому навчальному закладі.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням окремих аспектів формування екологічної культури майбутніх аграріїв, зокрема, у проектному навчанні й позааудиторній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беркунова Л. А. Экологическая культура в аспекте становления ценностей современного общества : дис. ... канд. культурологических наук : 24.00.01 / Л. А. Беркунова. – Самара, 2004. – 160 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): монографія / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Зинченко В.П. Образование, культура образования: Философия образования для 21 века / В.П. Зинченко. – М. : Просвещение, 1992. – 196 с.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
7. Мангасарян В.Н. Экологическая культура общества / В.Н. Мангасарян. – СПб.: Балт. гос. техн. ун-т, 2009. – 112 с.
8. Основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти / О.Е.Коваленко, С.Ф.Артюх, В.І.Лобунець, М.К.Резніченко, А.П. Тарасюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Х., 2004. – Вип. 6. – С. 14–27.
9. Чердымова Е.И. «Экологическое сознание» и «экологическая культура» в модели экологического образования / Е.И.Чердымова. – Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – №3. – 2010. – С.137–140.
10. Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. тр. / [под ред. проф. С.Н.Глазачева]. – Волгоград : 1996. – С.72–84.
11. Яницкий О.Н. Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики / О.Н. Яницкий. – М. : Наука, 2007. – 271 с.

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЖУРНАЛІСТІВ

Вавіліна С.Г., аспірант

Запорізький національний університет

Стаття присвячена лінгвістичним аспектам вивчення іншомовного рекламного тексту як компоненту змісту навчання читанню в спеціальних цілях. Вивчення рекламного дискурсу в прагмалінгвістичному, психолінгвістичному, когнітивному та власне лінгвістичному напрямках є необхідним для формування методологічних засад навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання на матеріалі рекламних текстів.

Ключові слова: рекламний текст, прагмалінгвістика, психолінгвістика, когнітивний аспект, лінгвосеміотика, заголовок, слоган, основний рекламний текст, фраза-відлуння.

Вавилина С.Г. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ЖУРНАЛИСТОВ / Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена лингвистическим аспектам изучения иноязычного рекламного текста как компонента содержания обучения чтению в специальных целях. Изучение рекламного дискурса в прагмалингвистическом, психолингвистическом, когнитивном и собственно лингвистическом направлениях является необходимым для формирования методических основ обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению на материале рекламных текстов..

Ключевые слова: рекламный текст, прагмалингвистика, психолингвистика, когнитивный аспект, лингвосеміотика, заголовок, слоган, основной рекламный текст, эхо-фраза.

Vavilina S.G. THE LINGUISTIC ASPECTS OF ADVERTISING TEXTS STUDY IN THE SYSTEM OF JURNALISTS TRAINING / Zaporizhzhya National University, Ukraine

The article is devoted to the linguistic aspects of a foreign advertising text as a component in teaching reading for special purposes. The study of advertising discourse in pragmalinguistic, psycholinguistic, cognitive and proper linguistic approaches is essential for methodological basis of the professional oriented reading teaching with the use of advertising texts.

Key words: advertising text, pragmalinguistics, psycholinguistics, lingvo-semiotics, cognitive aspect, headline, slogan, main text, echo-phrase.

Сучасна педагогічна наука висуває до процесу навчання такі вимоги, як необхідність різноаспектного підходу, застосування новітніх технологій та інноваційних методів навчання. Підготовка високопрофесійних журналістів неможлива без залучення до процесу навчання іноземної мови текстових матеріалів засобів масової інформації, рекламного дискурсу, які відіграють суттєву роль у сучасному використанні мови як засобу взаємодії, інструменту професійно-спрямованої комунікації, відображення соціокультурної дійсності.

Реклама є складним і багатогранним явищем соціально-економічної та мовної дійсності. Численні рекламознавчі дослідження здебільшого мають міждисциплінарний характер та присвячені вивченню таких аспектів реклами: **1) загальний лінгвістичний опис рекламних текстів** (Т.Г. Добросклонська, І.Я. Імшинецька, М.М. Кохтев, Х. Кафтанджиєв, Г.Кук, О.В. Медведєва, Д.Е. Розенталь); **2) дослідження певного аспекту реклами: прагмалінгвістичного** (Ю.Б. Корнева, Т.М. Лівшиц, І.П. Мойсеєнко, Ю.В. Сильвестров, Е.С. Тернер, Дж. Н. Ліч); **психолінгвістичного** (В.В. Зірка, О.Є. Корнілова, М.М. Кохтев, Т.М. Лівшиць, Е. Макгрегор, Ю.О. Сорокін, Є.Ф. Тарасов,); **когнітивного** (О.В. Анопіна, Н.Л. Волкогон, В.І. Охріменко, Ю.В. Кривобок, О.Є. Ткачук-Мірошніченко, І.М. Шукало); **3) аналіз рекламних текстів на різних мовних рівнях: фонетичному** (Г.Кук, О.А. Ксензенко, І.О. Лисичкіна); **лексичному** (О.І. Зелінська, І.О. Соколова, С.А. Федорець); **морфологічному** (О.І. Зелінська, В.В. Зірка, Є.П. Ісакова, Х. Кафтанджиєв); **синтаксичному та структурно-семантичному** (О.І. Зелінська, Х. Кафтанджиєв, Н.Л. Коваленко, Ю.Б. Корнева, О.В. Медведєва); **лінгвосеміотичному** (О.В. Андерсон, О.В. Дедова, Т.В.Крутько); **4) рекламний текст в структурі маркетингової діяльності** (У.Ф. Аренс, К.Л. Бове, А.Д. Джулер, Б.Л. Дрюніані, Ф. Котлер, Д.Огілві, Г.Г. Почепцов та ін.).

Метою статті є спроба представити рекламні англомовні тексти як об'єкт вивчення в різних лінгвістичних аспектах. Це здається актуальним, оскільки аналіз науково-теоретичних питань, які актуалізуються лінгвістами у зв'язку з розглядом реклами як мовного феномена, є необхідним для формування методологічних засад навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання на матеріалі рекламних текстів.

Реклама знаходиться на перехрещенні таких дисциплін, як маркетинг та лінгвістика: маркетинг, виступаючи в ролі замовника, ініціює створення рекламного тексту, а лінгвістика надає цілий комплекс

засобів впливу на свідомість споживача. Лінгвістичний аналіз рекламного тексту перш за все зумовлюється специфікою його написання. Завершальному процесу створення рекламного тексту передують значна підготовча робота, в процесі якої рекламодавець має з'ясувати характеристики товару (матеріальний продукт чи послуга, цінність товару, особливості його реалізації тощо); сформулювати мету рекламного звернення; обрати канал розповсюдження рекламної інформації (телебачення, друковані ЗМІ, радіо та ін.). Усі ці етапи підготовки безпосередньо визначають зміст, структуру та оформлення рекламного тексту. [1].

В аспекті загального лінгвістичного аналізу рекламного тексту одним із найважливіших є питання структурної організації, оскільки структура тексту зумовлює його мовне оформлення. Дослідження цієї проблеми відбувається у двох аспектах: 1) співвідношення вербальних та невербальних компонентів; 2) структурна організація вербального компонента рекламного тексту.

Сучасна лінгвістика тексту відносить рекламу до креолізованих текстів, «фактура яких складається з двох негомогенних частин: вербальної (мовної/мовленнєвої) та невербальної (що належить до інших знакових систем, ніж єдина мова)» [2, с. 8]. Наявність у рекламному тексті вербального та візуального компонентів дає підстави науковцям відносити рекламний текст до даного типу паралінгвістичних текстів, у яких невербальні засоби набувають особливої значущості, формують разом із вербальними засобами його змістовний і прагматичний аспект і виступають як релевантні для його типотворення [3, 34]. Т.Г. Добросклонська називає рекламний текст «багатовимірним», оскільки він надає можливість отримати об'ємне зображення об'єкту, який описується, тобто будь-який рекламний текст сприймається як реклама тільки в єдності свого словесно-графічного та аудіовізуального втілення [4, 162]. Таке розуміння тлумачення поняття "реklamний текст" знаходить відображення в працях багатьох англійських дослідників, зокрема в книзі А.Годдар "The Language of Advertising", яка пише "Слово «текст» тут (стосовно реклами) використовується у більш широкому значенні, включаючи як візуальні явища, так і вербальну мову» [5, 6].

Вербальні та невербальні компоненти рекламного тексту становлять візуальне, змістове та функціональне ціле, яке забезпечує реалізацію основної мети реклами. Композиційна структура кожного окремого РТ створюється певними комбінаціями та транспозиціями вербальних та невербальних компонентів, їх розташуванням один щодо одного, особливостями мовного наповнення, можливістю пропуску того чи іншого компонента тощо [1].

Невербальні компоненти присутні практично в кожному рекламному тексті. До їх числа дослідники відносять образ предмета реклами, ілюстрацію, схему, креслення, фірмові знаки, національну символіку, типи шрифтів, кольорове оформлення рекламного тексту та інше [6; 7; 8]. Дуже цікавим з цієї точки зору є дослідження І. Імшинецької, яка відносить до невербальнік рекламного образу і такі елементи, як жести персонажів, зображених в рекламі, та системність елементів візуального простору, серед яких виділяються прийоми ритмізації та центричності. [9]. Інформаційна ефективність будь-якого рекламного тексту залежить як безпосередньо від тексту, так і від зображення (ілюстрації), представленого в рекламному тексті. "Те, як виглядає реклама, часто у великій мірі визначає те, як вона буде сприйнята, а це, в свою чергу, надасть додаткове забарвлення поданій інформації та буде визначати ступінь розуміння слів рекламодавця та довіри до них» [6, 284-285]. Ілюстрація, як підкреслюють спеціалісти з реклами, повинна привернути та захопити увагу читача, надати йому певне уявлення про предмет реклами, створити в нього сприятливе враження від цього предмету та, в кінцевому результаті, примусити його купити цей предмет [6, 311]. Дослідження свідчать, що люди сприймають рекламне оголошення наступним чином: спочатку вони дивляться на ілюстрацію, потім читають заголовок, і, нарешті, читають текст рекламного оголошення (вчені визначають, що число людей, які читають заголовки, в п'ять разів перевищує число людей, які читають основний текст) [6, 266].

Таким чином, ефективність рекламного тексту залежить від вдалого сполучення його невербальних та вербальних складових. Разом з цим дослідники відзначають першорядну важливість саме вербального компонента реклами – тексту. Так, англійський автор Дж. Дайер пише, що мова реклами важливіша, ніж її візуальний аспект [10, с. 139]. Болгарський дослідник реклами Х. Кафтанджиев погоджується, що «реklamні зображення привертають увагу споживача і виражають деякі ключові моменти реклами. Але завдяки саме вербальним знакам ключові моменти рекламного повідомлення сприймаються у строгій відповідності до тих рекламних комунікативних інтенцій, які мав на увазі рекламодавець і які були розроблені рекламною агенцією. Більш того, значна частина рекламних зображень не здатна покрити змістовний простір в цілому» [8, 2].

Вербальний компонент рекламного тексту, його структурна організація має чітко визначену, зумовлену рекламознавчими правилами, будову. Усі рекламні тексти, незважаючи на відмінні об'єкти та цілі рекламування та пов'язані із ними лексичні відмінності, мають певні загальні ознаки й особливості їхніх складових компонентів, обумовлених прагматичною метою всього тексту, орієнтацією читача на придбання того чи іншого товару [11, 34].

Найчастіше в структурній організації рекламного тексту виділяють наступні головні структурно-семантичні компоненти: слоган, заголовок, підзаголовок, основний текст, фраза - відлуння.

Заголовок – стрижень реклами та найсильніший посил до покупця, звичайно читається першим і розташовується так, щоб привернути найбільшу увагу, часто представлений фразою із 1-5 слів, у більшості рекламних текстів виділяється більш шрифтом. К.Л. Бове, У.Ф. Аренс визначають шість функцій заголовку: 1) привертання уваги; 2) наявність цікавої для клієнта інформації; 3) відображення головної комерційної ідеї, створення настрою та образу, пропозиція здійснити покупку, назва марки товару; 4) введення споживача до основного тексту; 5) обіцянка, що предмет реклами буде корисним споживачеві; 6) відображення цікавої для читача новизни, яка відрізняє об'єкт, що рекламується від аналогів. Виключна різноманітність рекламних заголовків надає невичерпні можливості створення різних типів класифікацій. Існують різні класифікації (до двадцяти типів) заголовків. Ми погоджуємося з думкою Х. Кафтанджисєва, що гармонічним засобом класифікації гармоничних способів класифікації є їх розпізнавання в залежності від змістовних та формальних характеристик. Класифікації за змістовними характеристиками представлені наступними типами: 1) класифікація в залежності від використання апеляцій (до любові, страху, економії та ін.); 2) класифікація в залежності від використання аргументів; 3) класифікація в залежності від засобів використання назви торговельної марки; 4) модель із використанням свідчень; 5) модель супер-твердження; 6) заголовок одночасно для двох товарів та ін. Формальні характеристики, в залежності від яких будуються класифікації відповідні класифікації є наступними: 1) довжина заголовку; 2) морфологічні характеристики; 3) кількість використаних виразів; 4) використання шрифтів та кольорів; 5) одночасне використання двох алфавітів, двох мов. Рекламні заголовки повинні відповідати вимогам різних комунікативних ситуацій. Це зумовлює велику різноманітність комунікативних прийомів за допомогою яких створюються заголовки. І.Я. Імшинецька, умовно поділяючи прийоми створення заголовків на слабкі та сильні, відносить до слабких : заголовок-запитання, заголовок заперечення, заголовок-демонстрація бренду, заголовок-супертвердження, заголовок- вирішення проблеми, заголовок-ідіома, заголовок-парафраз та до сильних: заголовок-парадокс та заголовок-інтригу [9].

Доповненням до заголовку може бути підзаголовок - своєрідний "міст" між заголовком та основним текстом. Підзаголовок є більш конкретним, його розташування може варіюватися: він може передувати заголовку або слідувати йому. Графічно підзаголовок оформлюється, як правило, дрібнішим, ніж заголовок шрифтом, але крупнішим, ніж основний текст.

Основний текст – це "обіцяна" заголовком інформація в розгорнутому вигляді, яка містить переконливі подробиці на користь покупки товару або послуги. вчені погоджуються в тому, що складовою архітектури основного рекламного тексту є аргумент. Аргументація може бути структурована різними способами в залежності як від поставлених цілей, так і від вибору різних типів аргументів. До основних типів аргументів Х.Кафтанджисєв відносить: 1) аргументи бажаності, виключності та привабливості; 2) аргументи в залежності від їх розташування в рекламі (ключовий аргумент в заголовку; аргумент доказу в основному рекламному тексті; аргумент узагальнення в луна-фразі) 3) аргумент в «унікальній торговій пропозиції»; 4) раціональні та емоційні аргументи; 5) аргументи в залежності від знакових носіїв [8]. І. Я. Імшинецька класифікує аргументи (доводи) за їх силою/слабкістю. Сильним аргументом дослідниця вважає тільки один – аргумент від факту в його трьох формах: цифра, термін та опис події. Слабкі аргументи, в свою чергу, поділяються на робочі та хибні. Слабкими робочими аргументами можна назвати аргументи від чужого авторитету, від погрози, від обіцянки, той час як слабкими хибними – аргумент від осудження, аргумент від власного авторитету, пряму погрозу.

Основний текст розкриває власне комерційну тему рекламного оголошення. Саме в ньому реалізуються дві основні функції рекламного тексту – інформуюча та впливаюча. Основний текст може бути написаним в різних жанрах: діалог/монолог, епістолярний жанр, розповідь, опис, пряме викладення фактів тощо. Дослідники структури рекламного тексту виділяють чотири моделі рекламного тексту або так званих «логіко-композиційних схем організації інформації»:

Опис-перерахування – послідовне перерахування властивостей, характеристик, якостей предмету реклами та користі, зиску для покупця у випадку його придбання.

Пояснення - корпус тексту, який містить відповідь на питання, поставлене у заголовку або ключові фрази тексту, та пояснює, як і чому предмет реклами виявиться корисним для споживача.

Розповідь-характеристика фірми, об'єкта, що рекламується, їх історії, покликана запевнити, що компанія не може не пропонувати щось гідне уваги споживача.

Проблема-вирішення - в заголовку/ключову фразу тексту виноситься проблема, вирішення якої є важливим для потенційного споживача. Корпус тексту містить інформацію про засіб подолання труднощів за допомоги об'єкту, що рекламується.

Винятково важливим для для рекламного тексту є слоган (лозунг або девіз) - словесний еквівалент логотипу, який відображує концепцію фірми та її стратегію. Поняття "слоган" (sluagh-ghairm) веде походження з гальської мови та означає "бойовий клич". Зі слів Л.Г. Фещенко [7], в 1880 році поняття "слоган" було вперше використано в сучасному значенні. Первинне значення слова - "бойовий клич" - дуже точно та образно відображає сутність цієї рекламної константи: полонити покупців та знишити конкурентів. Часто слоган являє собою короткий образний вираз, афоризм, клішовану фразу. Можна визначити, що салоган – це коротко сформульоване висловлювання, доволі чітко ізольоване від інших частин тексту як графічно, так і змістовно. Структурні одиниці слогану І.Я. імшинецька поділяє на змістовні та формальні. Змістовні одиниці включають до себе ім'я бренду та унікальну торговельну пропозицію і забезпечують здатність продавати. Формальні ж одиниці служать для оформлення слогану та реалізуються за допомогою художніх прийомів. Художні прийоми створення слоганів І.Морозова групує у відповідності до розділів мови, тобто на фонетичні (звуконаслідування, ритм та рима), лексичні (неологізми, багатозначні слова, ідіоми), синтаксичні (симетрія, порівняння та довільне розшифрування аббревіатур) [12].

Фраза - відлуння – остання вербальна частина друкованої реклами. Луна-фраза є дуже важливим елементом рекламного тексту, оскільки нарівні з заголовком луна-фраза читається у більшості випадків. Вона має дві функції – повторити головну думку основного рекламного тексту та надати завершений вигляд рекламі в цілому.

Таким чином, рекламний текст, виступаючи об'єктом загального лінгвістичного опису, аналізується з точки зору його структури, яка має чітко визначений характер в залежності від комунікативної настанови тексту. Кожний структурний елемент рекламного тексту (заголовок, основний текст, слоган, фраза-відлуння) виконує певні функції, які зумовлюють вибір мовних засобів для їх оформлення. Комбінація вербальних та невербальних компонентів, що характеризує рекламний текст як креолізований, формує його змістовний і прагматичний аспект.

Такі головні категорії реклами, як антропоцентричність, інформативність і вплив, зумовлюють її розгляд в аспекті лінгвістичної прагматики. Прагматика як наука, в широкому сенсі, може бути описана, як відповідне використання мови у контексті. При аналізі текстової діяльності в **прагматичному аспекті** в центрі уваги опиняються комуніканти як породжувальні фактори тексту, а саме дослідження рекламного тексту обов'язково співвідноситься з мотиваційними характеристиками продуцента та реципієнта тексту.

Прагматичний аналіз реклами дозволяє встановити прямий зв'язок між мовними засобами різних рівнів, що використовуються в рекламному тексті для впливу на потенційного споживача, та дією адресата в напрямі цього впливу, яка або мала місце як факт купівлі, користування послугою, або не здійснилась залежно від результату впливу на адресата. Отже, аналіз рекламних текстів у прагмалінгвістичному аспекті дає можливість розглядати мову реклами в безпосередньому зв'язку з дією адресата [13, 315].

У наукових дослідженнях, що розглядають рекламу з погляду прагматики, можна виділити кілька напрямків: комунікативно-прагматичний (Т.В. Гулак, А.О. Дедюхін, Ю.Б. Копейкіна Н.Є., Корнева, А.М. Македонцева, О.Д. Солошенко); прагмалінгвістичний та прагмасемантичний (І.В. Грєліхєс, О.А. Ксензенко, Т.М. Лівшиць, М.Л. Крамаренко, І.П. Мойсеєнко, Д. Огівлі, В.І. Охріменко, Ю.В. Сильвестров та ін.).

Як зазначає Н.Є. Копейкіна [14], урахування комунікативно-прагматичного аспекту необхідно для вивчення будь-якого тексту, оскільки визначає вибір автором композиційних, лексичних, граматичних та фонографічних засобів. Комунікативно-прагматичний підхід до вивчення рекламного дискурсу реалізується в межах комунікативно-прагматичної парадигми вивчення мовного спілкування, коли мова розглядається як інструмент впливу адресанта на адресата. Орієнтація на адресата властива будь-якій комунікації, але фактор адресата визначає форму та зміст рекламних текстів в більш значній мірі, ніж текстів, що відносяться до інших видів дискурсу. Комунікативно-прагматичний аспект текстів друкованої реклами визначається рядом типологічних особливостей побудови моделей адресанту та адресату, які суттєво визначають специфіку їх текстової організації. Прагматичний характер рекламного дискурсу викликає необхідність формування рекламних текстів як таких, що мають великий впливовий потенціал, при цьому вплив може здійснюватися на раціональну сторону особистості адресата (тобто мати форму переконування), так і на інстинкти, підсвідомість та емоції (в цьому випадку вплив отримує форму навіювання, або сугестії). У формуванні комунікативної моделі рекламного повідомлення, в тому числі як інструменту переконування та навіювання, активно задіяні як вербальна, так і невербальна складові рекламного тексту [15].

Дослідження прагматичного аспекту реклами у зв'язку із мовним дає можливість виявити мовні засоби, що функціонують у рекламних текстах, і з'ясувати їхню прагматичну спрямованість. Прагматичний аспект аналізу мови реклами в таких дослідженнях виявляється в тому, що мовні засоби описуються у їх зіставленні з прагматичною спрямованістю рекламного тексту, тобто впливом реклами на вибір потенційного споживача (Т.М. Лівшиць, І.В. Грєліхєс, О.А. Ксензенко, М.Л. Крамаренко).

Отже, вивчення рекламного дискурсу з погляду лінгвістичної прагматики є закономірним та необхідним для аналізу структурних компонентів рекламного тексту та мовних засобів їх оформлення.

Прагматичний аспект дослідження реклами взаємопов'язаний із **когнітивним аспектом**. В той час як прагматичний аналіз реклами дозволяє виявити мовні засоби аргументації, прийоми та тактики переконування, розуміння когнітивних механізмів є необхідним для розуміння процесу прийняття рішень. Повідомлення може бути закодовано багатьма альтернативними, але функціонально еквівалентними кодами. Одержувач повинен обрати в процесі декодування одне із можливих значень, необхідне для вірного декодування. Вибір засобу побудови тексту здійснюється з урахуванням концептуальної системи адресату, його моделі світу. Відправник, створюючи повідомлення та обираючи код, керується, перш за все прагматичними завданнями та уявленнями про те, як буде створено рекламний текст. Читач може отримати інформацію через певні лексеми, за допомогою граматичної структури висловлювання та нелінгвістичних прийомів за допомогою знань та навичок, що зберігаються в пам'яті. Розуміння алгоритму кодування/декодування в значній мірі ґрунтується на фонових знаннях творця тексту та читача, залежить від мовної компетенції адресату. Головною умовою адекватного змістовного сприйняття текстової інформації в процесах комунікації є активізація когнітивних структур сприймаючого текст. Зміст тексту співвідноситься з когнітивними структурами свідомості реципієнту, з його суб'єктивним досвідом, набором стереотипів. Прагматичному та стилістичному відбору мовних та мовленнєвих засобів передують когнітивна обробка комунікативної ситуації. Таким чином, когнітивний аспект передбачає виявлення через засоби мовної репрезентації стереотипних концептів, фреймів та ментальних сценаріїв, які дозволяють кодувати та декодувати інформацію, піддавати текст компресії та здійснювати стратегії впливу [16].

В аспекті когнітивного аналізу рекламного тексту вважається доцільним визначити структуру когнітивної моделі рекламного дискурсу та її мовну репрезентацію. Директивна (ін'юктивна) сила рекламного тексту є його невід'ємною ознакою з огляду на кінцеву мету рекламного дискурсу. На думку О.Є. Ткачук-Мірошниченко, врахування когнітивної моделі рекламного дискурсу – "адресант спонукає адресата до дії за допомогою наведення мотивувань" – дозволяє говорити про експліцитне і імпліцитне представлення ін'юктивної частини в рекламному тексті [17, с. 6-9]. Індикаторами імпліцитної інформації є дискурсивний, лексичні, граматичні та невербальні маркери. Вирішальну роль у декодуванні імпліцитної інформації відіграє когнітивний зміст дискурсу. Імпліцитними елементами, які маркуються вербальними та невербальними засобами реклами, є складові когнітивної моделі, оцінний компонент, прагматичне значення слова та тексту.

Таким чином, застосування до аналізу рекламного тексту положень когнітивної лінгвістики дає можливість уникнути однобічного формального аналізу цього явища та звернутися до сутності процесу рекламування, когнітивних механізмів, що обумовлюють його характер.

Мовна організація реклами як комунікативного процесу значною мірою зумовлена психологічними чинниками, отже, **психолінгвістичне вивчення** реклами є цілком обґрунтованим. Лінгвістика традиційно вивчає вербальні тексти, серед яких і тексти реклами, що відносяться до текстів масової комунікації. Звернення психолінгвістів до проблем масової комунікації є цілком закономірним, оскільки теоретичні положення та практичні результати психолінгвістичних досліджень «враховуються – свідомо або несвідомо – щонайменш в трьох сусідніх областях: в рекламі, політології та масовій комунікації» [18, 99]. Рекламна комунікація є одним із значущих видів масової комунікації. Вона має діяльний характер, оскільки рекламні тексти завжди є включеними до рамок певної рекламної кампанії та повинні відповідати конкретним практичним цілям автора рекламного повідомлення. Вплив в межах рекламної комунікації завжди направлений на досягнення конкретних цілей, оскільки «жоден рекламодавець не буде платити гроші за рекламний текст, який тільки інформує про товар, але який не спонукає до покупки» [19, 10]. Через це великого значення набувають питання про можливість ефективності впливу на свідомість реципієнтів за допомогою рекламних текстів. Реклама розуміється як «комунікація, що використовує засоби масової інформації, щоб схилити (до чогось) або вплинути (якимось чином) на аудиторію» [20, 32]. Тут повною мірою актуалізуються вимоги до оптимального підбору найбільш виразних мовних засобів.

Реклама являє собою випадок, коли мовні засоби функціонують у складних комунікативних умовах, при цьому реклама, провідною функцією якої є функція впливу, ставить перед собою чітко визначену мету – змусити споживача діяти в потрібному для рекламодавця напрямку (купити рекламований товар, скористатися послугою тощо), досягнути якої можна тільки використовуючи весь потенціал мови. Брак часу для рекламування, обмеження або цілковита відсутність контакту з адресатом, недовіра, а часто відверте негативне сприйняття рекламного повідомлення адресатом вимагає від автора рекламного тексту вдаватися до прийомів маніпулювання свідомістю, де засоби мовного маніпулювання відіграють провідну роль.

У науці стратегії маніпулювання свідомістю реципієнтів масової комунікації є добре вивченими, існує багато книг, в яких надається перелік прийомів подібного маніпулювання. Наведемо деякі з них, описані

відомим лінгвістом Т.А. Ван Дейком [21]: 1) над узагальнення (властивості окремих осіб та подій сприймаються як властивості всіх членів даної етнічної групи або колективу); 2) надання прикладу (перенос загальних властивостей предмету, події або людини на окремих випадок – предмет, людину або подію); 3) розширення (позитивне або негативне ставлення до окремої риси або ознаки предмету, людини, поширюється на всі інші ознаки їх носіїв; 4) атрибуція (реципієнту нав'язується «потрібне» причинно-слідче відношення.

До мовних засобів маніпуляції в рекламі І. Імшинецька відносить наступні: 1) евфемізація – заміна слова з негативною семантикою позитивним або нейтральним за змістом; 2) вживлена оцінка – ознака предмету постійно ставиться поряд із його назвою, перетворюючись в його іманентну властивість; 3) підміна понять – відоме всім поняття ставиться до одного ряду з негативними/позитивними поняттями, внаслідок чого набуває негативного/позитивного змісту; 4) переосмислення – очевидному і всім відомому факту, події, людині, явищу присвоюється новий зміст, вигідний маніпулятору; 5) імплікатури – імпліцитний засіб передачі інформації – це засіб, коли вона відкритим текстом в повідомленні не присутня, але з необхідністю вилучається читачем в силу стереотипів мислення та мовних конвенцій [22]; 6) риторичні питання – споживачеві ставляться питання, на які неможливо відповісти «ні». Але це «так» згодом стає пасткою, бо означає набагато більше, ніж просто відповідь на питання.

Отже, психолінгвістичний аналіз реклами є важливою складовою лінгвістичного вивчення рекламних текстів, оскільки дає можливість виявити підґрунтя вживання тих чи інших мовних засобів різних рівнів під час створення рекламних текстів.

Оскільки мова реклами є «мовою в дії», а її прагматична спрямованість породжує нестандартне мовне оформлення текстів, то цілком зрозуміла зацікавленість лінгвістів у **власне лінгвістичному вивченні** рекламних текстів. У цьому напрямку аналіз рекламних текстів відбувається на різних мовних рівнях, а також з точки зору вивчення новітніх процесів у лексиці, словотворі, синтаксисі.

Фонетичні особливості реклами розглядаються в плані вияву взаємозв'язку між змістом рекламного тексту та його просодичною реалізацією, що дозволяє краще усвідомити механізм побудови комунікативно ефективного дискурсу [23, 3]. Серед просодичних характеристик, що підвищують імпресивність рекламного тексту, виділяють фонетичне та ритмічне повторення, звуконаслідування, рима (І.Я. Імшинецька [9], І. Морозова [12]). Г.Кук визначає п'ять видів просодичної організації рекламного тексту: 1) реклама-вірш; 2) реклама-асонанс; 3) реклама-запозичення відомого віршу або пісні; 4) просодично-організована, але не римована реклама (заснована на асоціативних властивостях звукової форми слова) [24, 125-149]. Новим та перспективним аспектом вивчення рекламних текстів є фоносемантика, яка досліджує зв'язок між словом та його значенням. У цьому напрямку дуже актуальним можна вважати дослідження фоносемантичного впливу, оскільки рекламний текст та його елементи, особливо такі, як заголовок, слоган та рекламне ім'я, як певні послідовності звуків несуть ще й масу інформації, яка є прихованою від свідомого сприйняття, але впливає на підсвідомість [25, 108].

Дослідження на лінгвістичному рівні показали, що характерними лексичними засоби, які реалізують мовні настанови рекламного тексту є використання таких лінгвальних компонентів, які забезпечують компактність вираження декількох суттєвих ознак в одній мовній одиниці, переважно вживання стилістично нейтральної, розмовної лексики, а також експресивних лексичних одиниць [26]. Створенню експресивності на даному рівні сприяє використання слів із емоційно-оцінними конотаціями, які служать позитивному сприйняттю рекламного тексту та образу товару, що рекламується. Для лексичних засобів рекламних звернень характерною є стилістична різноманітність, зумовлена багатоманітністю об'єктів рекламування, наявність у текстах, за умов простоти висловлювання думок, спеціальної термінологічної лексики різних терміносистем [26]. Серед лексичних прийомів, що використовуються зокрема в салогані І.Я. Імшинецька та Морозова [9], [11], виділяють такі як, дієслівність, неологізми, слово «матрійка» (слово, що складається з двох, причому друге слово є частиною першого, основного та виділяється кольором шрифту або його розміром), використання багатозначних слів, свідомо помилка, використання ідіом та парафраз.

Прагматична спрямованість рекламних текстів зумовлює особливості функціонування мовних одиниць. **На морфологічному рівні** існують істотні відмінності у вживанні частин мови: значно більша частота вживання іменників, порівняно з іншими текстами, що пояснюється необхідністю використання іменників для номінації предмета реклами; переважання дієслів дії, а не стану, що допомагає досягти потрібного динамізму, а також дієслів у теперішньому й майбутньому часі, зумовлене логікою спрямованості рекламного звернення; широке вживання прикметників і прислівників позитивно-оцінної семантики; використання займенників другої особи однини та множини, завдяки чому розв'язується завдання зробити звернення персоналізованим [26].

Реклама належить до сфер функціонування мови, що активно породжує нові синтаксичні явища, які вимагають адекватного лінгвістичного аналізу, чим пояснюється інтерес лінгвістів до **вивчення**

синтаксичної організації рекламних текстів. (О.І. Зелінська, Н.Л. Коваленко, Ю.Б. Корнева, О.В. Медведева). Синтаксичним засобам відводиться провідна роль у реалізації прагматичної настанови рекламного тексту і тому звернення до синтаксичного аналізу реклами сприяє розв'язанню загальних теоретичних проблем прагматики, лінгвістики тексту, стилістики тощо. Вивчення синтаксичної організації реклами потребує комплексного аналізу синтаксичних явищ на структурному та семантичному рівнях.

Структурно-синтаксичний аналіз синтаксису реклами, який здійснюється в рамках формально-граматичного підходу, вивчає рекламний текст на рівні речення (за типами модальних значень, за співвідношенням висловленого в реченні з об'єктивною реальністю, за кількістю предикативних центрів, за наявністю або відсутністю необхідних членів речення тощо). Вивчення синтаксису реклами на семантичному рівні впроваджується в межах теорій семантичного та функціонально-комунікативного синтаксису, залучаючи знання з когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, психолінгвістики [13].

Взаємодія вербальних та невербальних знаків рекламних текстів визначає їх лінгвoseміотичну природу. Особливий інтерес в плані **лінгвoseміотичного аналізу** представляють собою тексти електронної реклами. Електронний рекламний текст з його фрагментарністю, варіативністю, поліхромністю, неоднорідністю, став інструментом сучасної ментальності та його широке розповсюдження сформувало особливий специфічний код письмового тексту. Будь-яка інформація не може існувати без коду конкретного носія, тому змінення цього носія, в даному випадку матеріальної оболонки письмового тексту може трансформувати його код [27]. Код визначає знак, кий є розміщеним в його рамках. Грамотне використання кожного з них та їх комбінації у відповідності з обраними кодами сприяє їх правильній інтерпретації та успішній рекламній комунікації в цілому [28]. Лінгвoseміотичні характеристики текстів електронної (та друкованої) реклами представлені комбінацією вербальних і невербальних знаків на основі використання частотних простих за формою та змістом лексичних і граматичних одиниць, а також вмілого розташування та поєднання візуальних елементів, кольорової гами, режиму анімації, засобів параграфеміки [29].

Отже, вивчення рекламного тексту у власне лінгвістичному аспекті здійснюється на всіх мовних рівнях: фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному тощо. Такий підхід дозволяє вважати рекламу мовним явищем, що містить в собі весь мовний потенціал, створює підґрунтя для його аналізу в інших аспектах.

Але аналіз лінгвістичних характеристик рекламного тексту був би неповним без звернення до **вивчення ролі реклами та рекламного тексту в структурі маркетингової діяльності.** Як вже підкреслювалося, дослідження реклами характеризується міждисциплінарним підходом, зумовленим специфікою функціонування реклами. Дослідження в сфері маркетингу, в основному, вивчають рекламу у відповідності до двох взаємопов'язаних підходів: 1) як процес комунікації при організації збуту та 2) як інформаційний процес [6, 3]. Ці погляди представлені у визначенні реклами, що надається відомим експертом у сфері маркетингу Ф. Котлером: ««Реклама представляє собою безособові форми комунікації, які здійснюються через представництво платних засобів розповсюдження інформації, із чітко вказаним джерелом фінансування» [30, 511].

Створюючи модель таких «прикладних» комунікацій, як реклама та паблік рілейшнз, Г.Почепцов [31] слушно заявляє, що в цих видах комунікацій комунікатор (відправник) намагається внести зміни до комунікації, щоб перевести свого адресата (одержувача) на новіший тип поведінки. Якщо згрупувати фактори, що формують процес комунікації, задаючи йому завдання та цілі, то можна побачити такий ряд параметрів. Фактор комунікатора задає завдання та цілі, які він переслідує і які впливають на даний процес. Фактор цільової аудиторії визначає інтереси адресату, оскільки з людиною краще говорити на теми, які її цікавлять. Фактор каналу комунікації задає стандарти даного каналу, які виступають як певні обмежувачі, наприклад повідомлення в газеті буде відрізнятися від повідомлення по телебаченню. У загальному вигляді ці фактори можуть бути представлені схемою [31, 40] :

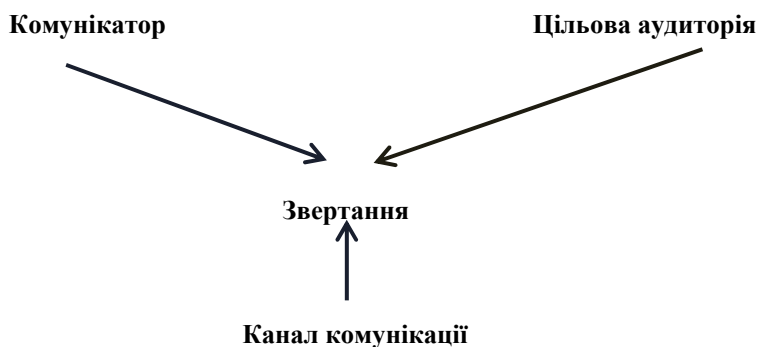


Рис. 1

Успіх комунікації залежить від професійного вміння оперувати на всіх цих рівнях комунікації. Більшість дослідників маркетингу вважають маркетингові комунікації четвертим «пі» так званого комплексу маркетингу, об'єднуючи такі змінні контрольовані фактори або функції «4пі» (product-товар, price-ціна, place-збут, promotion-просування), що поряд із базовими основами та принципами маркетингу (дослідження та сегментація ринку, позиціонування товару, реагування на попит, інновація, стратегія ризику) є основами ринкової діяльності. У складі цього четвертого «пі» дослідники виділяють такі компоненти «communication mix», як реклама, «паблік рілейшнз», «сейлз промоушн» та особистий продаж. Маючи різні точки зору на рівні ієрархії цих складових, вчені погоджуються в тому, що реклама завжди має прямий або посередній зв'язок на будь-якому етапі маркетингової діяльності фірми, тобто з 4 «пі» її програми маркетингу.

Дійсно, якщо ми говоримо про 1 «пі» - "продукт", то ми маємо на увазі весь набір цінностей, що пропонуються покупцеві. На основі вивчення потреб споживачі, компанія створює концепцію товару, яка має бути донесена до свідомості покупця за допомогою реклами. Крім того, продукт має свій певний життєвий цикл, і етап, який переживає той чи інший продукт визначає характер його реклами.

Ціна часто має вплив на рекламу продукту. У рекламних повідомленнях ціна може бути указаною, але, навіть коли цього не відбувається, на перший план ставляться властивості товару, які мають реалізувати ідею низької або преміальної ціни.

Місце визначає де і яким чином товар розповсюджується, купується та продається. Реклама на місці продажу є однією з ефективних маркетингових стратегій.

Просування має на увазі зв'язок між продавцем та покупцем, що має відношення до збуту. До числа елементів збуту саме і належить реклама поряд зі зв'язками із громадськістю, особистим продажем та просуванням продажу [6].

Отже, значення рекламного тексту визначається його виключною роллю в процесі комунікації при організації збуту товарів. Структура та формальні характеристики рекламного тексту зумовлюються його взаємодією із кожним із елементів (пі) маркетингового комплексу.

Таким чином, аналіз лінгвістичних аспектів вивчення рекламного тексту дає підстави стверджувати, що сучасна реклама є багатоаспектним явищем мови, яке характеризується комплексним лінгвістичним аналізом на межі кількох лінгвістичних теорій. Рекламний текст є об'єктом вивчення з погляду лінгвістики як феномен, що впливає на мовне середовище сучасної людини та мовну картину світу. Рекламні тексти, будучи багатим джерелом дослідження з погляду прагматики, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, лінгвосоціології тощо, зумовлюють необхідність включення цього ресурсу в процес навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання що відповідає потребам сучасної теорії та практики навчання іноземної мови в спеціальних, професійних цілях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко Є. С. Рекламний текст як основна одиниця рекламної комунікації: особливості лінгвістичного аналізу [Електронний ресурс] / Є.С. Коваленко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологічні науки. – 2009. – № 11. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu_filol/2009_11/zbirnik%2011%20%202009/arxetupna%20paradugma.pdf
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст]: / Учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов/ Е.Е. Анисимова. - М.: Академия, 2003. – 128 с.
3. Мойсеенко И.П. Прагмалингвистическая организация рекламного текста: макро- и микроанализ (на материале англоязычной бытовой рекламы): дисс. ... кандидата филол. наук. 10.02.04 / Мойсеенко Ирина Павловна. – К., 1996. – 186 с.
4. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи / Т.Г. Добросклонская. – М.: УРСС Эдиториал, 2005. – 288с.
5. Goddard, A. The Language of Advertising: Written texts [Текст]: / A. Goddard. - L., NY : Routledge, 2001. - 134 p.
6. Бове К.Л., Аренс У.Ф. Современная реклама. – Тольятти: ИД «Довгань», 1995. – 704с.
7. Фещенко Л.Г. Структура рекламного текста: Учебно-практическое пособие. – СПб: Петербургский институт печати, 2003. – 232 с.
8. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы. – М.: смысл, 1995. – 134 с.
9. Имшинецкая И.Я. Креатив в рекламе. – М.: РИП-Холдинг, 2002. – 172 с.

10. Dyer G. Advertising as Communication. London: Methuen, 1982. - 173 p.
11. Корнева Ю.Б. Коммуникативно-прагматические и структурно-семантические особенности языка современной французской рекламы: дис. ... кандидата филол. наук. 10.02.05 / Корнева Юлия Борисовна. –К., 1998.- 165 с.
12. Морозова И. Слагая слоганы. - М.: РИП-Холдинг, 2007. – 174 с.
13. Коваленко Є.С. Рекламний дискурс: лінгвістичні аспекти вивчення / Є.С. Коваленко //Лінгвістичні студії [Текст] : зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; наук. ред. Анатолій Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – С. 314-319.
14. Копейкина Н.Е. Коммуникативно-прагматический аспект экспрессивности институционального рекламного слогана (на материале французского и русского языков): дисс. ... кандидата филол. наук. 10.02.20 / Копейкина Наталья Евгеньевна. М., 2004. – 206 с.
15. Македонцева А.М. Лингвопрагматические характеристики англоязычных креолизованных рекламных текстов малого формата : дис. ... кандидата филол. наук. 10.02.04 / Македонцева Анита мариновна. – М., 2010. – 198 с.
16. Никонорова О.Г. Малые рекламные жанры в прагматическом, когнитивном и ортологическом аспектах : на примере бегущей строки : дис. ... кандидата филол. наук. 10.02.01 / Никонорова Ольга Георгиевна. – Омск, 2005.- 165 с.
17. Ткачук-Мірошніченко О.Є. Імплікація в рекламному дискурсі (на матеріалі англійської комерційної реклами): дис. ... кандидата филол. наук. 10.02.04. К., 2001. – 201 с.
18. Сорокин Ю.А. Перспективы развития психолингвистики // Вопросы психолингвистики. – М., - №2. – С. 99-100.
19. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – 239 с.
20. Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика: Пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. – 736 с.
21. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Ван Дейк Т.А. [пер. с англ. О.А. Гулыги] / Сост. В.В.Петрова; Под ред. В.И.Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В.Петрова. М.: Прогресс, 1989. С. 294-300.
22. Пирогова Ю.К. Информационная безопасность и языковое манипулирование в рекламном дискурсе / Ю.К. Пирогова // Информационная и психологическая безопасность в СМИ: [в 2 т.] / Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Факультет психологии. Факультет журналистики. – М.: Аспект Пресс, 2002. Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации / Под ред. А.И. Донцова и др. – 2002. – 335 с.
23. Лисичкіна І.О. Просодична організація англійського дискурсу реклами (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі британської телевізійної реклами) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І.О. Лисичкіна. – К., 2005. – 19 с.
24. Cook G. The Discourse of Advertising. — London: Routledge, 1992. – 256 с.
25. Садова Г. Ю. Специфіка фоносемантики назв виробів харчової промисловості / Г.Ю. Садова // Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки». – 2009. – Вип.169. - С. 106 – 11.
26. Зелінська О.І. Лінгвальна характеристика українського рекламного тексту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук: 10.02.01. „Українська мова”/ О.І. Зелінська – Харків, 2002. – 17 с.
27. Дедова О.В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста: на материале русскоязычного Интернета : дис. ... доктора фил. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Дедова Ольга Викторовна. – М., 2007. – 253 с.
28. Андерсон О.В. Лингвокультурологические и национально-ментальные особенности языка рекламы : дисс. ... кандидата филол. наук. 10.02.19 / Андерсон Ольга Владимировна. – Краснодар, 2006. – 150 с.
29. Крутько Т.В. Англійська реклама у віртуальному просторі: дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / Крутько Тетяна Валеріївна. – Харків, 2006. – 216 с.
30. Котлер Ф. Основы маркетинга: Пер. с англ. — М.: «Бизнес-книга», «ИМА-Кросс. Плюс», 1995.- 670 с.
31. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. - К.: Ваклер 2001, - 656 с.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Кузьміна О.В., к. пед. н., доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

У статті доведено, що в процесі формування життєвої компетентності у вихованців інтернатних установ, необхідно враховувати специфіку їх розвитку, стан здоров'я, причини надходження дитини в інтернатну установу, особливості її доінтернатного життя, а також особливості життя в інтернатній установі.

Ключові слова: особистість, життєва компетентність, соціальна компетентність, школа-інтернат, ціннісні орієнтири, педагогічна діяльність.

Кузьмина Е. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ / Славянский государственный педагогический университет, Украина.

Содержание статьи доказывает, что в процессе формирования жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений необходимо учитывать специфику их развития, состояние здоровья, причины поступления ребенка в интернатное учреждение, особенности его доинтернатной жизни, а также особенности его жизни в интернате.

Ключевые слова: личность, жизненная компетентность, социальная компетентность, школа-интернат, ценностные ориентиры, педагогическая деятельность.

Kuzmina H. SPECIFICITY OF FORMATION OF VITAL COMPETENCE OF PUPILS BOARDING SCHOOL / Slavic state pedagogical university, Ukraine.

Article maintenance proves that in the course of formation of vital competence at pupils интернатных establishments it is necessary to consider specificity of their development, a state of health, the and also features of his life in a boarding school.

Keywords: the person, vital competence, social competence, boarding school, reference points, pedagogical activity.

Вихованці школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, помітно відрізняються від дітей, які навчаються в загальноосвітній школі. Економічні, соціальні, психологічні проблеми, з якими стикається така дитина, впливають на формування її життєвих орієнтирів, деформують соціальні установки, ускладнюють процеси пристосування до життя у соціумі, оскільки в неї відсутні навички самостійного життя, уміння побутового самообслуговування, позитивні стереотипи сімейних стосунків. Як наслідок, молода людина, якою опікувалися в інтернаті, виявляється неготовою до самостійного життя із настанням повноліття.

Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності, і вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів (Г.М. Бевз, І.Гермаков, І.В.Дубровіна, Н.К.Максимова, К.Л.Мілютіна, В.М.Піскуп, І.В.Пеша, А.Г.Рузска та ін.)

Проблема формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів складна, багатогранна й багаторівнева. Вона базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів, що породжують зазначену проблему:

1. Стану фізичного й психічного здоров'я вихованців, причин, що обумовили надходження дітей в інтернатну установу.
2. Особливостей їх доінтернатного життя й виховання.
3. Особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи, рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

Процес соціалізації дитини, яка перебувала в інтернатному закладі, відбувається принципово по-іншому, ніж у більшості домашніх дітей. Саме інтернат стає для дитини тотальним інститутом соціалізації, сурогатною сім'єю, школою, оточенням тощо. Іноді весь життєвий світ дитини може обмежуватися стінами інтернату. Найвизначніші для подальшої життєдіяльності в суспільстві етапи формування особистості дитини можуть проходити в інтернаті. «Замкнений» образ життя сприяє тому, що середовище поза інтернатом може бути не зрозумілим, чужим для вихованців, або вони можуть мати неадекватне уявлення про нього, а також призводити до того, що у них не формуються навички виживання, адаптації до нових життєвих умов, відсутні навички інтеграції у нові соціальні групи, практика взаємодії та поведінки в різних ситуаціях на початку самостійного життя.

В інтернатних закладах існують також проблеми в реалізації змісту освіти, удосконалення форм і методів навчання й виховання, методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Багато вихованців інтернатних закладів у результаті певної деформації розвитку є соціально-психологічно дезадаптованими, мають відхилення у поведінці, підвищену агресивність тощо. Потребує удосконалення

система виховної роботи, яка спрямована на формування у дітей життєво необхідних навичок для самостійного життя. Окрім того, у переважній більшості інтернатних закладів спостерігаються негативні тенденції до надмірної опіки дітей, яка призводить до незнання ними своїх обов'язків, на відміну від прав, відсторонення від посильної і необхідної побутової праці.

Постає питання, якими якостями має володіти випускник загальноосвітньої школи-інтернату, щоб ми могли говорити про сформованість його життєвої компетентності. Наведемо орієнтовний перелік таких показників-вимог:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, уміти інтегруватися в суспільство, презентувати себе на ринку роботи;
- критично мислити, використовувати знання як інструмент для рішення життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й відповідати за них;
- володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді, запобігати конфліктні ситуації й виходити з них;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення;
- дбайливо ставитися до свого здоров'я й здоров'я інших;
- бути здатним до самостійного вибору численних альтернатив, які пропонує життя.

Сформувані ці якості, підготувати випускника до безболісного входження в суспільство, у доросле життя – основне завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів.

Життєво компетентна особистість учня загальноосвітньої школи-інтернату має проявлятися як сукупність таких поведінкових здатностей:

- здатність визнавати й поважати цінності іншої людини;
- здатність спілкування й співробітництва з іншими членами групи, співтовариства;
- взаєморозуміння й взаємоповага до кожного індивідуума;
- толерантність, співчуття, доброзичливість, турбота, почуття солідарності й рівності;
- визнання загальнолюдських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки;
- уміння об'єднуватися з іншими членами суспільства заради рішення загальної проблеми;
- уміння робити вільний і незалежний вибір на базі власних суджень і аналізі дійсності;
- розуміння норм і правил поведінки в суспільстві, повага до них, знання законів, основних прав людини;
- здатність цінувати волю й уміння користуватися нею;
- усвідомлення свого громадянського обов'язку;
- усвідомлення особистої відповідальності за власне поведіння.

У межах даної роботи ми здійснимо спробу визначити специфіку процесу формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Проблема формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів складна, багатогранна й багаторівнева. Вона базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів, що породжують зазначену проблему:

1. Стану фізичного й психічного здоров'я вихованців, причин, що обумовили надходження дітей в інтернатну установу.
2. Особливостей їх доінтернатного життя й виховання.
3. Особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи, рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

Вплив сукупності цих причин спричиняє специфічні фізіологічні й психологічні особливості вихованців, що визначають характер їхньої взаємодії із соціумом у самостійному житті.

У першій групі факторів можна визначити найчастіше «п'яне зачаття», патологію вагітності й пологів, післяпологові інфекції, штучне вигодовування, сенсорну депривацію в дитинстві, недоїдання, дитячі захворювання, відсутність адекватної медичної допомоги, уходу, особистої гігієни, психосоматичні захворювання, які приводять до низького рівня фізичного й психічного здоров'я вихованців.

Значна кількість дітей потрапляє в дитячі будинки з будинку дитини, де вони перебувають до чотирьох років. Результати досліджень, проведені науковцями свідчать про таке:

- вихованці будинку дитини аутичні;
- слабо виражена потреба у спілкуванні;
- спостерігається загальна затримка розвитку;
- не властива дитинству пасивність;
- можливі форми таких рухів: розгойдування, смоктання пальця, губи [4, с. 46].

Доінтернатне життя вихованців в асоціалній сім'ї або на вулиці найчастіше пов'язане з негативним і травматичним життєвим досвідом: убогість, недоїдання, фізичне, психічне й сексуальне насильство, перебування в кримінальному середовищі, асоціална або антисоціална спрямованість виховання, недостатній соціалний досвід, дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція, іноді з 10–13 років.

В асоціалній сім'ї ігнорування найважливіших потреб дитини нерідко супроводжується жорстоким звертанням. Кожний другий вихованець інтернату піддавався тілесним покаранням з боку батьків. Діти тікають від жорстокого ставлення, сексуального насильства з боку близьких або знайомих матері чи батька, знущань, важкої сімейної тиранії. Кількість дітей, що пішли із сім'ї, постійно зростає, останнім часом вона збільшилася на 15%. Сексуальному насильству піддалися 21% вихованців притулків, причому тільки в третині випадків – сторонньою особою. В інших випадках діти стали жертвами внутрісімейного сексуального насильства з боку кровних родичів або фактичних вихователів. Жертвами інцесту стають як маленькі діти 2–5 років, так і діти 13–17 років.

Діти, які виховуються під впливом постійного жорстокого ставлення з боку батьків та осіб, котрі їх замінюють, не можуть аналізувати, наскільки аморальні та неприйнятні відносини у їхній сім'ї. Змалку вони сприймають ставлення до себе з боку дорослих як нормальні стосунки. Грубість і сварки в таких сім'ях проходить як норма спілкування, яку діти переймають у взаємовідносинах з дорослими, з однолітками і не тільки вдома, а й на вулиці, у дитячому садку, в школі.

Недолік турботи про дітей може бути також наслідком низького матеріального стану родини, психологічного стресу, педагогічної занедбаності, соціалних потрясінь і стихійних лих. Проте основним фактором, що характеризує доінтернатне життя вихованців є зневага та байдужість з боку батьків. Наслідками зневаги з боку батьків стають такі типові прояви: погане здоров'я, маленький ріст, мала вага, погана успішність у школі, труднощі в навчанні, незрілість, гіперактивність, агресивність, схильність до самоти, погані взаємини з однолітками й дорослими людьми, деструктивне поведження, енурез. У дітей підліткового віку ці показники можуть обтяжитись затримкою статевого розвитку, пропусками шкільних занять, уживанням алкоголю, токсичних засобів, наркотиків, палінням, злодійством, облудністю, деструктивністю стосовно себе й інших людей.

За даними наукових досліджень основними причинами різноманітних відхилень особистісного розвитку дітей-сиріт можна назвати:

- дефіцит спілкування на рівні дитина-дорослий;
- специфічність системи спілкування з дорослими та однолітками;
- емоційно-дистанційний стиль взаємодії дитини та дорослого;
- відсутність можливості створення власної моделі родинно-побутових стосунків;
- обмеженість спілкування з ровесниками із повних сімей;
- синдром «великого колективу», що усуває й ускладнює диференційований підхід до дітей;
- недостатність умов для задоволення особистісних потреб дітей, їх саморозвитку і самореалізації;
- низький рівень загальних знань та пізнавально-інформативного розвитку [6, с. 47].

Причинами відставання в розвитку вихованців інтернатів є недостача заохочення, недостатнє харчування, фізичне й сексуальне насильство, у тому числі, заподіяне їм опікунами й вихователями. Це насильство нерідко повторюється, коли сироти самі стають батьками та вихователями.

Для вихованців інтернатних закладів притаманне однозначне ставлення до себе, що в основному характеризується негативною чи заниженою самооцінкою. Вони часто перебувають у стані тривоги, напруження, невпевненості, зневірені в людях і обставинах, які їх оточують. За таких умов формування особистості дитини, яка лишилася сім'ї, внаслідок деформації внутрішньо сімейних відносин, відчуження із її сфери, відбувається по невротичному типу, коли на перший план виступають захисні механізми. Діти пристосовуються до нових умов, часто мовби забуваючи своїх рідних, а іноді навіть демонструють негативне ставлення до них.

Так, наприклад, у результаті аналізу ситуації розлуки з сім'єю, у дитини з'являються відчуття зради, непотрібності й самотності, вони провокують захисні реакції протесту, розвиток депресивного стану. У дитини з'являється недовіра до всіх дорослих взагалі, вона замикається в собі, не хоче згадувати про

сім'ю, розповідати про неї. Це свідчить, що спогади про сім'ю пов'язані з негативними переживаннями, і дитина уникає цих травмуючих переживань [1, с. 70].

В умовах позбавлення батьківського піклування у дітей виникає хронічна фрустрація – психічний стан, зумовлений неуспіхом у задоволенні потреб, бажань. Звичайно, важливо не лише виявити і проаналізувати ситуацію відчуження дитини із рідної сім'ї, але й знати можливі шляхи виходу дитини із такої ситуації. При цьому, слід зазначити, що простежуються дві основні лінії поведінки дитини:

- вона розцінює втрату сім'ї як покарання за те, що вона погана, і постійне почуття провини стає домінуючим у характеристиці її особистості;
- вона в ситуації «відчуженості» звинувачує сім'ю, батьків, її внутрішній стан відображає боротьбу почуттів – поєднання озлоблення й образи з любов'ю до батьків [8, с. 21].

Отже діти-сироти справді відрізняються особливостями поведінки, та на відміну від дітей, що виховуються в сім'ї, доля не залишила їм вибору. Вони не мали змоги виховуватися в інших умовах, крім тих, що їм «дісталися у спадок» від біологічних батьків. Тому важливим є зрозуміти обставини та причини, що призвели до таких психологічних характеристик, та працювати з дитиною по мірі можливості, щоб вивести її на потрібний рівень розвитку [12, с. 435].

Дітей, які знаходяться в інтернаті умовно можна розподілити на дві категорії; ті, що потрапили до закладу після проживання хоча б деякий час у сім'ї, і ті, котрі ніколи не жили у сім'ї.

Сирітство залишає незагойний слід в житті дитини, веде до деформації психічних процесів, викликаних стресовими ситуаціями, позначається на психології особистості. Втрата батьків або залишення ними дітей напризволяще з різних причин – спричиняє трагедію дітей, призводить до психічних травм, ліквідацію або пом'якшення яких має взяти на себе суспільство.

Можна сказати: інтернатні діти відрізняються своєю поведінкою уже залежно від того, проживали вони в сім'ї чи ні, а потім і від того, якою була ця сім'я – благополучна чи кризова. Тобто вихідна точка розвитку дітей в інтернатних закладах може бути різною, і від цього теж залежить інтелект дитини, її психічна рівновага, подальше зростання [2, с.23–25].

Сучасні вихованці інтернатних закладів у переважній більшості є соціальними сиротами. Їх батьки на час народження дитини були цілком здоровими психічно і фізично, але згодом вони стали соціально дезадаптованими.

Передусім діти з будинку дитини та дитячого будинку відрізняються своїм емоційним розвитком. Домашня дитина більш активна, життєрадісна, відкрита для спілкування. Вона бурхливо реагує на радісні події і голосно плаче, коли стикається з неприємностями, активно вивчає предмети, що потрапляють їй на очі, постійно знаходить собі заняття. Маленькі діти, позбавлені батьківського піклування й домашнього тепла, менше усміхаються, майже не радіють, менше сміються частіше перебувають у монотонному настрої. Якщо і плачуть, то неголосно й монотонно. Вони нерішучі й лякливі, нездатні до відвертого прояву почуттів. Такими дітьми легко управляти, вони пасивно слухняні [12, с. 154].

Діти, які вирости поза сім'єю, неспроможні до багатих емоційних переживань, здатність дитини любити оточуючих тісно пов'язана з тим, скільки любові та в якій формі цього почуття отримала вона сама. Внаслідок загостреного бажання домогтися уваги з боку дорослого та через невміння встановлювати контакти діти бувають нещирими, вигадують різні причини для того, щоб їх помітили та відзначили. Часто в них відсутня реакція на зауваження, критику тощо [7, с. 57].

У зв'язку з тим, що ці діти живуть у замкненому світі, вони мають обмежений кругозір, обмежений обсяг знань про навколишнє середовище, обмеженість та одноманітність вражень, недостатньо розвинене сприйняття й наочно-образне мислення. На заняттях вони дисципліновані та слухняні, намагаються запам'ятати все, що від них вимагають дорослі, але самі малоініціативні, їм бракує зосередженості, вони легко відволікаються. Якщо щось не виходить, діти або швидко відмовляються від справи, або шукають виправдання собі певними обставинами, стають агресивними, часто рвуть, ламають початий ними виріб. Якщо дитина влаштовується у сім'ю, то батькам слід бути готовим до того що навіть з великими зусиллями, витраченими на підготовку до школи, ці діти будуть відчувати труднощі в навчанні. Адже в таких дітей спостерігається недорозвиненість мови: словниковий запас невеликий, судження досить примітивні та перекручені. Іноді вони не мають уявлення навіть про повсякденні речі. Наприклад, як готується їжа, звідки потрапляють у дім продукти, скільки вони коштують [8, с. 34].

Специфіка умов утримання та проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, є причиною неуспішної соціалізації вихованців інтернатних закладів у майбутньому, неприйняття соціального оточення поза інтернатом. Внаслідок цього, ці діти не володіють засобами, що допомагають

перебороти страх, не отримують стимулу до активної пізнавальної діяльності, не вміють поділитися своїми переживаннями із дорослими.

Перебуваючи багато років в інтернатних закладах, діти набувають комплексу негативних властивостей та якостей, і це можна визначити як соціальну депривацію. Така дитина не засвоює всієї гами необхідних соціальних ролей, у неї не формуються властивості та якості, потрібні для того, щоб адекватно сприймати соціальну реальність, оцінювати її та приймати свідомі рішення у конкретних ситуаціях [5, с. 347].

Енциклопедична література пропонує визначення депривації (лат. *deprivatio* – втрата) як відсутності можливості чи її недостатності для задоволення людиною якої-небудь життєво важливої психічної потреби. Депривація виникає в умовах спеціальної деприваційної ситуації, коли обставини, не сприяють задоволенню потреб. Розрізняють три види психічної депривації: сенсорну, емоційну, соціальну. Для вихованців інтернатних закладів саме соціальна депривація є найбільш суттєвою проблемою.

Соціальна депривація виявляється в обмеженому колі спілкування дитини, стихійному характеру зв'язків і ставлень, уникненні об'єктивних соціальних ролей, які дитина повинна виконувати відповідно до віку в різних видах діяльності. Формування цього виду депривації частіше за все спостерігають в дітей, які позбавлені батьківського піклування, знаходяться в закритих виховних закладах. Появі такої депривації досить часто сприяють дорослі: батьки відмовляються від дитини чи проявляють до неї байдужість, вихователі невинувато дистанціюються від неї, демонструють жорстку виховну модель. Депривація нерідко супроводжується ізоляцією дитини від батьків, від середовища ровесників, від сприятливих умов соціального розвитку. Діти, схильні до депривації, позбавлені спілкування з іншими людьми, не відчують доброзичливого ставлення до себе як з боку близьких, так і з боку інших людей. У зв'язку з цим у них менше реалізуються фізичні потреби. Такі діти отримують набагато менше необхідної їм стимуляції для розвитку почуттів. Недостатність адекватних соціальних і емоційних стимулів у дітей, які виховуються в подібних умовах, сприяє відставанню в фізичному та розумовому розвитку, у формуванні їхнього ставлення до інших.

Визначено, що для попередження розвитку депривації вихованців інтернатних закладів варто враховувати такі умови:

- з раннього дитинства надавати дитині необхідну кількість і якість різноманітних стимулів із зовнішнього середовища (звукових, слухових, тактильних), аби в дитини розширювалось коло сенсорних відчуттів й уявлень
- диференціювати коло об'єктів – носіїв цих відчуттів, допомагати дітям самостійно оволодівати цими об'єктами (вчити дітей співати, танцювати, слухати музику, спілкуватись з тваринами тощо);
- спілкуючись з дитиною намагатися знайомити її з різноманітними почуттями, пояснюючи їх природу та прояви;
- у процесі навчання, в інших видах діяльності створювати більше ситуацій, які вимагають від дитини вияву позитивних почуттів і переживань;
- створювати для кожної дитини ситуації входження, адаптації в суспільство;
- заохочувати прагнення дитини оволодівати новими соціальними ролями, стимулюючи не тільки оволодіння тими ролями, які необхідно, але й в набутті відповідних соціальних вмінь і досягнення позитивного результату [9].

У ході вивчення даної проблеми виявлена ще одна особливість, яка характеризує портрет дітей, котрі залишилися без опіки батьків – феномен «ми», який є своєрідною ідентифікацією дітей один з другим.

Відомо, що в сім'ї феномен «ми» відбиває причетність дитини саме до своєї сім'ї, є важливою емоційною і моральною силою і створює умови для внутрішнього захисту, то у дітей, які залишилися без сім'ї, створюється стихійне «ми» як своєрідне психологічне утворення. Це пояснюється тим, що для таких дітей весь світ ділиться на «своїх» і «чужих». Водночас у них формуються особливі ієрархічні стосунки, включаючи досить жорсткі стосунки всередині «ми» і у ставленні до молодших. На жаль, сьогодні ще недостатньо враховується цей феномен у практиці виховання таких дітей. Дитину часто просто переводять в іншу групу, позбавляючи дітей зв'язків один з одним, з дорослими, з якими вони мали нормальні стосунки. Цей момент, безперечно, є глибокою травмою для психіки вихованців [11, с. 159].

До типових особливостей дітей, які залишилися без батьківської опіки, належать особливості спілкування і зверхність, нервовість і бажання як найшвидше встановити комунікативні зв'язки. Відсутність уміння спілкуватись викликає у соціальних сиріт домінування захисних форм поведінки, зокрема таких, як неадекватна лояльність або агресивність.

Однак дослідження психологів виявляють причини емоційної «холодності», агресивності і водночас підвищеної вразливості дітей, пов'язуючи їх з відсутністю батьківської любові і ласки, ранньої депривації нормального спілкування з дорослими [10, с. 30].

Звичайно, особливості психічного розвитку дітей, які залишилися без батьківської опіки, проявляються в різних вікових групах по-різному. Але незаперечним є одне: всі вони мають серйозні наслідки для формування особистості дитини, її міжособистісних відносин, самосвідомості, діяльності.

Діти, що виховуються в соціально незрілих сім'ях і які є соціальними сиротами, часто повторюють долю своїх батьків і, таким чином, виникає порочне коло соціального сирітства. Тому підготовка до самостійної життєдіяльності старшокласників інтернатних установ повинна бути звернена до їх майбутнього батьківського потенціалу, щоб життєва компетентність їхніх дітей формувалася в сімейних умовах, які випускники інтернатних установ зможуть їм забезпечити.

Аналіз особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи (третьої групи факторів) дозволив встановити, що основними недоліками виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів є:

- закритий характер середовища установи, відсутність постійних і глибоких контактів із широким соціумом, без чого неможлива успішна соціалізація вихованців;
- «бідність», недостатня розмаїтість і надзвичайна звуженість розвиваючого середовища, що породжує бідність конкретно-чуттєвого досвіду дітей, мале число й одноманітність об'єктів, з якими вони діють, починаючи з побутових предметів і закінчуючи спеціальними іграшками;
- масовий, знеособлений характер виховання, недиференційований підхід до дітей у процесі їхнього виховання й навчання в будинках дитини, дитячих будинках і інтернатах;
- високий ступінь регламентації побуту вихованців, монотонність життя, недостатній ступінь волі вибору й «вільних зон розвитку» дитини;
- недостатня загальна й спеціальна психолого-педагогічна підготовленість вихователів дитячих будинків, будинків дитини й інтернатів, а також часта змінюваність, висока плинність персоналу інтернатних установ;
- неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: неспроможність і непродуктивність форм спілкування, що домінують у дитячих установах; авторитарний стиль спілкування на рівні «дорослий-дитина» і, як наслідок, на рівні «дитина-дитина»;
- недоліки програм виховання й навчання, що не враховують проблем розвитку дітей, не створюють компенсаторних ефектів розвитку, викликаних відсутністю сім'ї;
- недостатня робота з формування й розвитку ігрових навичок, особливо, у дошкільних дитячих будинках;
- відсутність психологічного комфорту, нехтування тим, що психологічний дискомфорт призводить до різних психосоматичних захворювань, якими в дитячих будинках і школах-інтернатах страждає більшість дітей. Психологічний дискомфорт виникає в результаті незадоволеності життєво важливих потреб дитини – у безпеці, любові, спілкуванні, у пізнанні через дорослих навколишнього світу;
- низький рівень (або повна відсутність) дитячого самоврядування в установах для дітей-сиріт.

Виходячи з цього, можна сказати, що завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів обумовлює необхідність організації цілеспрямованої соціально-виховної роботи, спрямованої на набуття вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самостійного життя та формування показників життєвої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування / Г. М. Бевз // Надання допомоги «дітям вулиці» та соціально незахищеним дітям і підліткам: інф.-метод. зб. / [за ред. С.В.Тостоухової]. – К. : Акстанманн, – С. 44–49.
2. Державна доповідь «Про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 року): Соціальний захист дітей сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування». – Український інститут соціологічних досліджень, 2000. – 110 с.
3. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Г. Єрмаков // Школа. – № 12. – 2006. – С. 12–14.
4. Максимова Н. К. Основи дитячої патопсихології: навч. посіб. / Н. К. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К. : Перун, 1996. – 246 с.
5. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2002. – 412 с.

6. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пеша. – К. : Логос, 2000. – 86 с.
7. Психическое развитие воспитанников детского дома / [под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской]. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.
8. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К. : Компанія Лік, 2006. – 63 с.
9. Словарь социального педагога и социального работника / [под. ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко]. – Мн. : Белен, 2003. – 256 с.
10. Соціальна та психологічна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до умов інтернатного закладу: наук.-метод. посіб. / [за ред. Н. І. Клокар, Л. А. Петушкової]. – Біла Церква : КОПОПК, 2007. – 96 с.
11. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Київ–Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – кн. II. – 356 с.
12. Щипицына Л.М. Психология детей-сирот: учеб. пособ. / Л. М. Щипицына. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2005. – 628 с.

УДК [378.9:811.111]:378.147.111

РОЛЬОВЕ ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Третьякова Т.А., к. пед. н., доцент, Волкова А.В., викладач

Запорізький національний університет

У статті розглядається одна з ключових проблем методики викладання іноземних мов – формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури (як стратегічна мета) через застосування рольового професійного спілкування як методу, де принцип рольової організації займає одне з ведучих місць.

Ключові слова: комунікативна компетенція, рольове професійне спілкування, ігрова діяльність, ділова гра.

Третьякова Т.А., Волкова А.В. РОЛЕВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЧТЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ. / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматривается одна из ключевых проблем методики преподавания иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции в чтении литературы на иностранном языке (как стратегическая цель) через использование ролевого профессионального общения как метода, в котором принцип ролевой организации занимает одно из ведущих мест.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, ролевое профессиональное общение, игровая деятельность, деловая игра.

Tretyakova T.A., Volkova A.V. ROLE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FOREIGN LANGUAGE READING. /Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article deals with the topical problem of foreign language teaching – communicative competence formation in foreign language reading (as a strategic aim) by means of using the role playing professional communication as the leading method of teaching.

Key words: communicative competence, role professional communication, playing activity, business role activity.

Ефективність застосування рольового професійного спілкування у процесі формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури визначається, на наш погляд, наступними параметрами: а) сформованістю теоретичних положень рольового методу, де принцип рольової організації займає одне з ведучих місць; б) структурно-функціональним змістом моделі формування комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури, що дозволяє застосувати теоретичні положення рольового методу в розв'язанні практичних навчальних завдань. Розроблена модель – багаторівнева структура трифазного процесу формування спроможності в читанні як спілкуванні –дотекстове – текстове – післятекстове спілкування, де кожна ланка забезпечує певний рівень сформованості комунікативної компетенції і характеризується своєю специфікою.

Головне завдання застосування рольового спілкування у формуванні комунікативної компетенції в читанні іншомовної літератури – забезпечення мотиваційного фону читання як специфічного виду спілкування. Текстовий матеріал опосередковує дійсність, а читання опосередковує спілкування, тобто вилучення еталонних дій з дійсності в процесі рольового спілкування, яке має відбуватись опосередковано, без копіювання форми, на підсвідомому рівні. Дійсно, читаючи “доповіді американської делегації” (тексти, що підготовлені ситуаційно для мотивованого читання), студенти не акцентують увагу на відмінності між навчальною та реальною ситуаціями, вони сприймають цю умовність як належне. Це відбувається тільки в випадку вилучення з реальної дійсності еталонів, мотивів, формування їх природного генезу.

Відсутність цілісних досліджень системи рольового спілкування в навчанні читання зумовлює актуальність визначення деяких психолого-педагогічних умов конструювання рольового спілкування в процесі формування комунікативної компетенції в читанні:

1. Рольове спілкування розглядається як система взаємодії суб'єктів спілкування та як відтворення в умовній формі головних параметрів дійсності на базі відповідного змісту мотивів, з одного боку, і як ефективний метод створення потребуючого та мотиваційного фону формування комунікативної компетенції в читанні, з другого.
2. В рольовому спілкуванні мають розвернутись різноманітні аспекти діяльності, які формують компоненти комунікативної компетенції в читанні.
3. Враховуючи характер змісту мотивів рольового спілкування в навчанні читання, з метою актуалізації необхідних потреб на різних етапах, слід внести в сюжет і кожен з ролей комунікативні завдання (вправи) відповідних типів і підтипів.
4. Слід враховувати принципи проблемності, двоплановості, імітаційного моделювання, виробничої необхідності, діалогічного спілкування.
5. Враховуючи зміну і втрату потреби, що формує головний мотив діяльності читання, необхідно перешкоджати розвитку цього процесу: а) запобігати втрачання почуття гри (у зв'язку з суворю регламентацією дій, вербалізацією правил гри, відсутністю мотивацій); б) перешкоджати розвитку почуття втоми, нудьги, незадоволеності.

Дані умови залежать від багатьох причин: від сформованості предметної (професійної) компетенції студентів, що відображає ту сферу дійсності, яка відтворюється в грі, від сформованості групи як колективу; від конструкції рольового спілкування, наявності ефективних та відповідних вправ; від педагогічної майстерності викладача тощо.

6. Структура рольового спілкування складається з таких елементів: а) учасники; б) комплекс інструкцій; в) інформаційний банк гри (тексти, вправи, що відображають процеси, які моделюються). Все це складає пакет рольових документів, в якому окрім цього детально окреслюються цілі та призначення рольового спілкування на певному етапі, організація функцій учасників, сценарій (сюжет), контроль та система стимулювання, прийоми усунення ентропії (перешкод) рольового спілкування. Наприклад, спеціальний комплект матеріалів стосовно міжнародної конференції “Суспільство та його проблеми” містить: 1. Набір візитних карток; 2. Набір заявочних форм, запрошень, програм. 3. Тексти доповідей, тези передбачуваних повідомлень, автореферати виступів тощо. 4. Приклади можливих фраз і ситуацій спілкування під час конференції.

7. Рольове спілкування органічно впроваджує ділову гру в процес навчання читання і робить її методичним інструментом, що дозволяє реально втілити принцип рольової організації в процес формування комунікативної компетенції в читанні. В даному контексті рольове спілкування може трактуватись і як один з видів вправ.

Таким чином, рольове спілкування входить до комплексу вправ як діяльних засобів формування комунікативної компетенції в читанні. І тип вправ – стимулюючий вплив, що забезпечує внутрішнє керування емоційною сферою особистості студента, викликає зацікавленість до наступної текстової діяльності і створює можливість цієї діяльності шляхом застосування рольової (ділової) гри як засобу мотивації: часткове ознайомлення з предметною ситуацією (з предметом читання, що передбачається) через ситуацію спілкування релевантними мовленнєвими, паралінгвістичними засобами та мовними діями. Даний тип прийомів як обов'язковий компонент застосовується у фазі дотекстового спілкування та сприяє реалізації принципу рольової організації навчального процесу і принципу формування достатнього рівня інтенції.

Мета вправ першого типу – орієнтація в проблематиці ситуації, формування навичок пізнання мовних одиниць, розвиток здатності визначати тему матеріалу- тексту-полілогу, а також уміння переглядального та ознайомлюючого читання. Розвиток уміння сприймання тексту як цілісної одиниці, удосконалення навичок пізнання, виділення головного.

Завдання-інструкція: Dear friends, I am very glad to meet you at our Inter-Congress “Society and its Problems”. There is a registration package, programs, agenda and so on. By the way, the title of your abstracts is mentioned in the agenda. Do you want to make some amendments etc.? Your summaries of the presentation were a real success – I’d like to summarize the aspects of your reports - for the Chairman – etc.

Спосіб організації вправи: фронтальний режим. Ті, хто приймають запропоновані їм невербально умови гри, опановують “свою” роль і партнерів по спілкуванню. Реагують на зміни компонентів ситуації спілкування, “заглядають” у роздані їм у ході гри “пакет документів конференції, тези доповідей, назви своїх монографій тощо”. Викладач, читаючи основний текст-полілог, “знайомить” усіх із стислим змістом опублікованих тез тощо. У ході спілкування викладач може “переплутати” назву доповіді, ім’я ученого або ж проблему.

Формуючи комунікативні завдання 1 типу, необхідно створити такі умови, які б спонукали тих, хто навчається, до виконання наступних дій: уважно слухати того, хто говорить (Mary, I congratulate you – Your book is published -), швидко продивитись текст, що в нього на руках (у вигляді плану, програми, розкладу), (If I am not mistaken, according to the Programme - you are the key-note speaker -); назвати загальні положення, що розглядаються в тексті (Your points are not very clear to me - Will you sum up-); визначити тему тексту (I am from the Organizing Committee, I am to make some amendments to the agenda) - тощо.

II тип вправ – регулюючий та організуючий вплив, що забезпечує керування орієнтовною основою ігрової діяльності під час читання, повне ознайомлення з ситуацією спілкування і релевантними лінгвістичними, пара лінгвістичними, формально-логічними засобами та мовленевими діями; пропонується реальний текст з повною наявністю компонентів комунікативної компетенції в читанні., моделюється ситуація відповідно до змістової орієнтації та розвиток комунікативної ціленастави автора.

Мета другого типу – формування навичок і умінь читання з метою пошуку, розвиток свідомого аналізу та опанування мовними явищами, відпрацювання техніки читання, її операційного механізму. Завдання-інструкція: Next we will hear from Dr. Clark... Well, I have a short comment... The main points of your reports should be translated into your own languages. I would like to make only one modest remark about style correctness of translation... Well, Dr. White, I am sure that your opponent at the plenary session was Greek. There are some details in his remarks to your manuscript... Look... etc.

Спосіб організації вправи: індивідуальний режим. Ті, хто навчається, докладно читають “свої” доповіді, додаткову інформацію з конференції, тощо, роблять переклад окремих речень, докладно вивчають запропоновані матеріали, зачитують уголос окремі речення, абзаци. Пропонуються додаткові тексти з різноманітним коментарем.

Таким чином, ефективність рольового спілкування полягає у формуванні комунікативної компетенції в читанні шляхом моделювання процесу спілкування .

Нова педагогічна парадигма, визначаючи зміну характеру процесу навчання, припускає і зміну характеру основної схеми взаємодії викладача і студентів. Це повинна бути схема суб'єкт-суб'єктного рівного партнерського освітнього співробітництва викладача і студентів у спільному, дидактично організованому викладачем вирішенні навчальних комунікативно-пізнавальних задач.

Виходячи з вищесказаного, навчити творчо користуватися мовою можна тільки в ході активного спілкування (взаємодії) всіх суб'єктів навчального процесу, тому на заняттях повинні переважати способи навчання, спрямовані не тільки на засвоєння системи мови. На зміну їм мають прийти інтерактивні форми навчання, що додають процесу навчання студентів діяльнісного характеру, сприяють розвитку в них волі і розкнутості, що є справжнім підґрунтям для розвитку комунікативних компетенцій майбутніх спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. - С. 26-33.
2. Федух І.С. Психолого-педагогічні умови ефективного оволодіння іноземною (англійською) мовою у ВНЗ України у світлі європейської інтеграції. – Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4, том III (15). – 2009 р. – Тематичний випуск № 3/ Відп. ред.: І.П. Маноха – К.: Гнозис, 2009. -С. 635-641.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003.- № 8. -С. 58-64.

4. Сиротюк М.В. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів-філологів. – Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Додаток 4, том III (15). 2009 р. Тематичний випуск № 3. Відп. ред.: І.П. Маноха – К.: Гнозис, 2009.- С. 545-552.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005.- С.119.
6. Ломов Б.Ф. Психология восприятия. – М: Наука, 1989. – 182 с.
7. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
8. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. - 268 с.
9. Эльконин Д.П. Психология игры. – М.: Из-до Педагогика, 1978. – 304 с.
10. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во Академии педагог. Наук РСФСР, 1956. – 519 с..
11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Изд-во Русский язык, 1989. – 277 с.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007.-260 p.

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.937:37.017.7

ПРИНЦИПИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Александров В.М., к. пед. н., ст. викладач, Александрова О.Ф., к. пед. н., викладач

Запорізький національний університет

Стаття розглядає проблему виховання гуманістичної особистості майбутнього вчителя, висвітлює принципи гуманістичного виховання особистості у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: цілі, принципи виховання, педагогічний процес, система цінностей, виховна система, виховні позиції.

Александров В.М., Александрова А.Ф. ПРИНЦИПЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья рассматривает проблему воспитания гуманистической личности будущего учителя, освещает принципы гуманистического воспитания личности в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.

Ключевые слова: цели, принципы воспитания, педагогический процесс, система ценностей, воспитательная система, воспитательные позиции.

Aleksandrov V.M., Aleksandrova A.F. PRINCIPLES OF HUMAN EDUCATION OF TEACHER'S PERSONALITY IN THE HIGH SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with the problem of teacher's humane personality education, considers the principles of humane education in professional training of the high school.

Key words: principles of education, pedagogic process, purpose, value system, educational system, educational position

В умовах національного та культурного відродження держави зростає виховне значення праць видатних представників української нації – В.К. Винниченка, М.С. Грушевського, М.П. Драгоманова, І.Я. Франка, Т.Г. Шевченка, які мають яскраво виражену гуманістичну спрямованість.

Теоретичні основи морально-гуманістичного виховання і процесу гуманізації освіти безпосередньо готувалися педагогічною системою, яка базувалася на педагогічних експериментах А.С. Макаренка, досвіді В.О. Сухомлинського, новій дидактичній системі Л.В. Занкова, фундаментальних роботах Л.С. Виготського, наукових концепціях Д.Б. Ельконіна, концепціях функціональних тенденцій Д.Н. Узнадзе. Позиції гуманізму відстоювалися в роботах таких педагогів, як Ш.А. Амонашвілі, М.М. Берулава.

Вагомий вклад у дослідження виховання як свідомого соціального впливу на індивіда, з метою його підготовки до виконання тієї чи іншої суспільної функції, виробленню необхідних якостей здійснили праці І.Д. Беха, Н.В. Бордовської, С.У. Гончаренка, П.І. Підкасістого, Н.В. Харчева.

Мета статті: визначити принципи гуманістичного виховання майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі вищої школи, у контексті першочергових завдань реформування освіти.

У наш час нові тенденції педагогічної науки ґрунтуються на відповідних законах, які визначають принципи сучасного виховання [1]:

- закон випереджального морально-духовного розвитку щодо інтелектуального;
- закон, згідно з яким провідною мотивацією мають бути ціннісно-сміслові орієнтири, а не лише пізнавальні інтереси;
- закон розвитку вищих емоційних переживань;
- закон оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури;
- закон пріоритетності піклування людини про навколишній матеріальний і соціальний світ;
- закон ідентифікації вихованця зі значущим дорослим до ототожнення з ним;
- закон занурення в емоційні стани (переживання позитивних та негативних почуттів).

Наведені закони мають бути відображені в навчально-виховних принципах та сприяти гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу. Принципи виховання складають систему вимог, що охоплює всі сторони процесу виховання, відображають результати узагальнення досвіду виховної практики. Принципи виховання становлять вихідні положення, які визначають основні вимоги до змісту, організації та методів виховного процесу [2]. Вони виводяться з аналізу закономірностей виховного процесу і визначають його цілеспрямованість, систематичність, зв'язок з життям, опору на позитивне в людині, єдність виховних впливів та вимог, урахування вікових та індивідуальних особливостей людини, гуманізацію сучасного виховання.

Сучасне виховання має на меті залучення особистості до цінностей, вироблених людством, забезпечення сприятливих умов для реалізації природного потенціалу особистості та розвитку творчого ставлення до життя. Серед основних принципів сучасного виховання доцільно вказати на [3]:

- принцип національної спрямованості;
- принцип культуровідповідності;
- принцип гуманізації виховного процесу;
- принцип цілісності;
- акмеологічний принцип;
- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- принцип особистісної орієнтації;
- принцип превентивності;
- принцип технологізації.

Специфіка процесу формування особистості майбутнього вчителя робить необхідним розширення та конкретизацію принципів виховної діяльності. Для формування особистісних якостей та основ світогляду майбутнього вчителя, а також повного забезпечення його життєдіяльності й конкурентоспроможності, організація навчально-виховного процесу педагогічних спеціальностей має бути спрямованою на реалізацію таких принципів виховання:

- демократизму (передбачає реалізацію педагогіки співробітництва);
- гуманізму (передбачає гуманне, ціннісне ставлення до особистості студента, яка здатна до саморозвитку та реалізації життєвих цілей);
- духовності (передбачає формування в студента гуманістичних, духовних орієнтацій, усвідомлену потребу до засвоєння цінностей культури, дотримання норм гуманістичної моралі);
- патріотизму (передбачає формування національної свідомості);
- конкурентоспроможності (як нагальної потреби демократичного суспільства);
- толерантності (передбачає наявність плюралізму думок, ідей, підходів для вирішення проблемних питань);
- індивідуалізації (врахування системою виховання різних проявів індивідуальності студентів);
- варіативності (передбачає спрямованість виховного процесу не лише на відтворення студентом зразків досвіду минулих поколінь, але також на готовність до діяльності в нових невизначених ситуаціях) [4].

Аналізуючи зазначені принципи виховання, потрібно наголосити на актуальності принципу гуманізму й виділити його особливість серед інших. На нашу думку, цей принцип є домінуючим у людських відносинах, а оскільки процес навчання і виховання цілком залежить від сформованих взаємовідносин та наступної взаємодії викладача і студента, то реалізація принципу гуманізму сприятиме удосконаленню педагогічного процесу.

Педагогічний процес – це завжди, у першу чергу, особистісне сприйняття навчальної діяльності кожним з людей, яких цінності та зміст освіти звели разом [5]. У педагогічному процесі взаємодіють люди, об'єднані змістом освіти. Як наслідок, особистісне сприйняття припускає перетворення педагогічного процесу та взаємодії його учасників. Важливим є те, щоб педагогічний процес, під час якого здійснюється навчальна діяльність, відповідав власній природі людини, тобто був гуманітарним. У такому розумінні навчальні предмети стають не ціллю, а умовами взаємодії учасників особистісно-орієнтованого педагогічного процесу.

Процес педагогічної взаємодії може бути успішним лише за умови досконального володіння педагогом **трьома виховними позиціями:**

1. Виховна позиція – розуміння вихованця. Розуміння студента неможливе без оцінки його емоційного стану. Спостерігаючи різні прояви поведінки, педагог може робити висновки та оцінки щодо особистості вихованця. Достовірність знань про іншу людину залежить від рівня розвитку пізнавальних та

особистісних якостей педагога та від складності явища, яке пізнається в іншій людині шляхом інтуїції. У виховному процесі педагогу необхідно виявляти готовність прийняти свого вихованця таким, який він є, навіть з усіма недоліками, та виявити співчутливе, емпатійне розуміння.

2. Виховна позиція – визнання вихованця. Визнання – це право студента бути індивідуальністю, мати власну думку стосовно тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Якщо педагог ставиться до вихованця як до особистості, тоді він сприймає його в усій сукупності якостей, визнає право вихованця бути ні на кого несхожим. Вимога визнання вихованця ґрунтується на безперечній вірі в його здібності, здатності до самовдосконалення. Позиція визнання націлює педагога на активізацію особистісних переживань вихованця.

3. Виховна позиція – прийняття вихованця. Позиція передбачає безумовно позитивне ставлення до студента. Прийняття – це не позитивна оцінка, а визнання того, що інший має право бути таким, який він є. Цілком зрозуміло, що сприймати вихованця значно легше, якщо він має більше чеснот, ніж недоліків. Прийняття вихованця таким який він є – означає прояв поваги до нього, зокрема, поваги до його думок, переживань, дій. У виховному процесі дуже важливо, щоб вихованця приймали і любили незалежно від його навчальних успіхів. Виявлення любові до вихованця повинно бути розумним.

Це означає, що вимоги до вихованця мають відповідати його силам і можливостям, так, наприклад, вони можуть бути достатньо складними, але такими, що їх можливо виконати. Важливо не лише безкорисливо любити свого вихованця, але й керуватися любов'ю в усіх виховних діях. Впевненість вихованця в любові до нього ґрунтується на всебічній підтримці вихователя. Підтримка виявляється в безперервному контакті з вихованцем.

Виховні позиції визнання, розуміння, прийняття вихованця повністю поєднують у собі загальні гуманістичні засади: ставлення до людини як до найвищої цінності, повага та віра в учня, його здібності та духовний потенціал. Потрібно наголосити, що реалізація всіх виховних позицій, а також рівноправних партнерських стосунків педагога та студента можлива лише в особистісно-орієнтованому виховному процесі, коли виховний процес спрямований на особистість вихованця. Головна мета особистісно-орієнтованого виховання полягає в створенні умов для успішного розвитку та становлення особистості (як суб'єкта діяльності та суспільних відносин), яка у своїй діяльності, суспільних стосунках та житті керується гуманістичними цінностями. Тільки в межах особистісно-орієнтованого виховання, спрямованого на становлення духовності особистості, на формуванні системи гуманістичних цінностей можна забезпечити гідне виховання майбутніх високопрофесійних фахівців, з розвинутою потребою в знаннях та піклуванні про інших людей.

Процес формування певної системи цінностей майбутнього вчителя, що засвоюється та реалізується шляхом відповідної виховної системи, можна також розуміти як процес виховання.

Серед виховних систем найбільш розповсюдженими є такі:

1. Система, що заснована на трансцендентних цінностях й спрямована на наближення вихованців до абсолютної цінності – найвищої істоти. Основна увага приділяється таким цінностям, як душа, безсмертя, віра, надія, любов. Земні цінності розглядаються як тимчасові та другорядні.

2. Система, що заснована на соціоцентричних цінностях та спрямована на позитивне ставлення до всіх людей, незалежно від соціального стану, національності тощо. Базові цінності свобода, рівність, праця, мир, солідарність, злагода, творчість. Істотним недоліком такої системи є космополітична розмитість, абстрактність. Свобода для одного може бути несвободою для іншого.

3. Система, що заснована на антропоцентричних цінностях й спрямована на піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей: спільнота індивідумів, де кожен розвивається на основі самовиявлення. Ключові цінності: самореалізація, автономність, індивідуальність. Існує загроза перетворення вищої цінності в егоїзм.

4. Система, що заснована на національних цінностях. Така система виховання втілює позитивні елементи попередніх, ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки. У цій системі вихованці мають доступ до інших систем цінностей, вона допомагає оволодіти системою гуманістичних цінностей, підготувати до життя в соціально-культурному просторі [7].

Основні ціннісні орієнтири розглянутих виховних систем надані в табл. 1.

В усіх зазначених системах спільним є ставлення до прекрасного як до цінності, а тому орієнтир естетичного виховання – компонент всіх систем. Складніше визначити мету та основу морального виховання, тому що потрібно з'ясувати, якому уявленню про гуманізм ми хочемо віддати перевагу (трансцендентальному, соціоцентричному, антропоцентричному або національному), а також які базові цінності пропонуються вихованцям. Сучасні дослідники проблеми формування гуманістичних цінностей, такі як М.Й. Боришевський, О.І. Гевко, Р.О. Осипець, Н.О. Ткачова переконані в тому, що національне гуманістичне та особистісно-орієнтоване виховання може найкращим чином поєднати всі

сильні сторони зазначених систем та сформувати базові основи культури особистості (розумової, фізичної, екологічної, естетичної, правової, економічної).

Таблиця 1 – Ціннісні орієнтири виховних систем

Виховна система	Ціннісні орієнтири
Виховання, засноване на трансцендентних цінностях	Наближення до абсолютної цінності – найвищої істоти. Основна увага приділяється таким цінностям, як душа, безсмертя, віра, надія, любов. Земні цінності розглядаються як тимчасові та другорядні.
Виховання, засноване на соціоцентричних цінностях	Позитивне ставлення до всіх людей, незалежно від соціального стану, національності. Базові цінності: свобода, рівність, праця, мир, солідарність, злагода, творчість.
Виховання, засноване на антропоцентричних цінностях	Піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей: спільнота індивідуумів, де кожен розвивається на основі самовиявлення. Ключові цінності: самореалізація, автономність, індивідуальність.
Виховання, засноване на національних цінностях	Втілює позитивні елементи попередніх, ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки. У цій системі вихованці мають доступ до інших систем цінностей, вона допомагає оволодіти системою гуманістичних цінностей, підготувати до життя в соціально-культурному просторі.

У процесі особистісного розвитку великого значення набувають також внутрішні рушійні сили особистості. Система ціннісних орієнтацій особистості виступає як регулятор такого розвитку, визначає механізм досягнення поставлених цілей, після чого їхня спонукальна сила втрачається і система стимулює постановку нових цілей.

З точки зору аксіології виховний процес – це процес трансформації цінностей у ціннісні орієнтації, при цьому педагогічне керівництво є важливим спрямовуючим фактором. Вплив на формування гуманістичних ціннісних орієнтацій є важливою передумовою педагогічної взаємодії. Оскільки цінність – це єдність естетичного, філософського та етичного значень об'єкта, вона трансформується в ціннісну орієнтацію через співдіяльність емоційно-чуттєвої, раціоналістичної та волютивної сфер психіки людини [8].

Розвивальна ефективність виховання, оптимізація процесу керування виховною діяльністю великою мірою залежить від створення та використання якісно нових виховних методів. Дієвість принципів забезпечується виховним методом, в основу якого вони покладені [1]. Основою виховних методів не можуть бути лише механізми зовнішнього підкріплення: заохочення та покарання. Виховні методи мають ґрунтуватися на механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання та апелювати до свідомого творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей. Саме такі методи кваліфікуються як виховні технології особистісної орієнтації. Їхня виховна дієвість залежить від методологічної основи, яка визначає практичну дієвість. Методологічну основу становлять взаємоузгоджені принципи [6]:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій.

Правильно побудована виховна ситуація спонукає до дії. Це відбувається завдяки створенню умов, які сприяють формуванню знань про моральну норму. Емоційно пережиті знання набувають значущості для особистості. Важливо зазначити, що емоційне насичення уявлення про моральну вимогу залежить від глибини сприйняття вихованцем ситуації, ступеня її узагальненості.

2. Принцип особистісно розвивального спілкування.

Важливість цього принципу зумовлена, тим що оволодіння виховною ситуацією – є результатом специфічних стосунків вихователя з вихованцем, який вносить у виховну ситуацію соціальний аспект. Тільки особистісно розвиваюче спілкування може залучити вихованця до суспільних цінностей і формує ставлення до нього як до рівноправного партнера.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості.

Умови особистісно розвивального спілкування сприяють реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків. Вихованець повинен навчитися відчувати позицію іншої людини. Це провідний компонент процесу співпереживання. Під емоційним компонентом розуміють здатність до душевного відгуку. Розвинену

форму емоційного компонента складають пізнавальний компонент вміння вирізнити, називати емоції, які переживають інші люди, і прийняття чужої позиції. На основі співпереживання здійснюється формування моральної поведінки.

4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків.

Результатом реалізації принципів виховання стає сформованість таких моральних дій, які характеризуються усвідомленістю суспільно значущих мотивів. Виховний потенціал аналізу вчинків значно зростає, якщо його спрямувати на розв'язання моральної суперечності стосовно вибору певного способу поведінки, що майже завжди пов'язано з особистими життєвими цілями [6]. Саме тому необхідно розглянути поняття життєвої цілі як такої, що визначає гуманістичну спрямованість особистості.

Свого часу представники релігійного напрямку філософії М.А. Бердяєв, С.М. Булгаков, Л.М. Толстой, С.Л. Франк визначили низку критеріїв, що вказують на наявність сенсу життя в людини:

- відношення до часу та аналіз дихотомії «життя-смерть»;
- ієрархія цілей і цінностей;
- цілісність буття людини, що реалізує сенс життя [9].

Необхідно зазначити, що хоча сучасна модель освіти виключає проблему смерті з ціннісних орієнтацій особистості, визначення сенсу життя неможливе без розуміння сенсу смерті як ціннісної значущої події. На нашу думку, включення елементів танатології до сучасної концепції освіти допоможе в подоланні недетермінованості, сприятиме створенню адекватного відчуття небезпеки.

Життєві цілі є однією з форм усвідомлення особистістю свого положення в системі суспільних відносин. Вони формуються під впливом умов життєдіяльності особистості і конкретних подій, що складають її життєвий шлях. У процесі засвоєння людиною суспільних, а насамперед, – виробничих відношень формуються соціальні риси особистості, тобто визначається сукупність властивостей, якостей, стереотипів свідомості і поведінки, прагнень і бажань, ідеалів і цінностей, що відповідає потребам цих виробничих відношень.

Потреба у пошуку смислу життя є головною властивістю людської природи тому, що, в наш час знайти смисл – означає вижити. У визначенні сенсу життя важлива роль належить особистісним цінностям. Погоджуючись із зазначеними умовами в цілому, ми вважаємо, що тим фактором, який сьогодні найбільш ускладнює формування гуманної особистості є відсутність чіткого розуміння життєвого смислу (та своєї гуманної місії) більшою частиною молоді. Уявлення про смисл як про життєву задачу докладно розроблено В. Франклом у теорії особистості [10]. Прагнення людини до пошуку і реалізації смислу свого життя В. Франкл розглядає як природжену мотиваційну тенденцію, що зумовлює розвиток особистості, властиву всім людям. На його думку, смисл життя є тільки людською ознакою, тому що тварина ніколи не буває стурбована смислом свого існування. Відсутність смислу породжує в людини стан, що В. Франкл називає екзистенціальним вакуумом. Смисл життя завжди має випереджати буття, визначати його темп, а людині потрібно знаходити смисл в об'єктивній дійсності.

Суб'єктивний зміст психологічного феномена «сенс життя» представляє систему «смисложиттєвих утворень», що включає такі види смисложиттєвих орієнтацій: піднесений, буденний, егоцентричний, абстрактно-теоретичний, ситуативний. В основі сенсу життя як психологічного утворення полягає ієрархічно організована система великих та малих сенсів, до якої належать певні ідеї, життєві цілі, що стали для людини найвищими цінностями. Набуття сенсу життя, творчість зумовлені здатністю вчителя виходити за межі ситуації, діяльності. Головною психологічною умовою такої здатності є високий рівень професійної самосвідомості вчителя. Важливо відзначити, що процес творчості та набуття сенсу життя є головними чинниками фізичного і психічного здоров'я. Наприклад, вчитель, якому притаманна творчість, відчуває себе молодшим за віком, прагне продовжувати педагогічну діяльність і працювати якомога більше.

Необхідно зауважити, що для успішного розвитку та виховання такого вчителя-творця недостатньо лише прагматичних цілей, потрібні ще цілі-ідеали. Їхня особливість полягає в тому, що вони становлять верхівку в загальній ієрархії цілей і є принципово недосяжними. Цілі-ідеали необхідні тому, що розвиток та самовдосконалення людини не повинен зупинятися, отже, і цілі мають бути сформульовані «з резервом». Крім того, прагнення до недосяжних ідеалів допомагає в реалізації прагматичних цілей [11].

Цілі гуманістичного виховання мають бути пов'язані з відповідними людськими ідеалами. Проте людський ідеал має значення тільки тоді, коли виховна стратегія побудована відповідно до уявлення про ідеал, чітко окреслені засоби й методи залучення до нього.

Під ідеалом розуміють уявлення про найвищу досконалість, яка як взірець, норма і найвища мета, визначає певний спосіб та характер дії людини. Ідеал вірно чи ілюзорно відображає корінні суспільні інтереси. Залежно від сфер людської життєдіяльності формуються суспільні, політичні, етичні,

гносеологічні та інші ідеали, які є виразом активно-творчого ставлення людини до дійсності, а також відіграють роль кінцевих цільових орієнтирів. Формування ідеалу необхідно розглядати як виключно важливий аспект загального розвитку особистості та її морального виховання [2].

Ідеал також визначають як поняття, зразок, що служить важливим моральним орієнтиром та мотивом перетворювальної діяльності суб'єкта. Ідеал складає зразок для наслідування, одночасно піддає критичній оцінці реальні форми поведінки людей. Важливість ідеалу в діяльності особистості полягає в тому, що він не тільки орієнтує людину, але і стимулює її активну життєву позицію. Моральний ідеал включає в себе уявлення особистості про те, якою їй хотілося б стати, про найкращі бажані якості особистості, і тим самим визначає мету перетворювальної діяльності. Гуманістична спрямованість відтворюється у такому моральному ідеалі людини, який стає фокусом її переконань, її життєвої позиції. Ідеал як певний образ, яким безпосередньо керується особистість, визначає план її самовиховання. Тоді людина починає свідомо прагнути до гуманних взаємин, у яких панують толерантність, доброта, щирість, почуття власної гідності, справедливості, взаємоповага, сумлінність. Наявність гуманістичного ідеалу в системі цінностей означає дієвість особистості в реалізації гуманістичної спрямованості у професійній діяльності. Ідеал стає зразком поведінки, містить у собі елементи довершеності. Певною мірою ідеал випереджає життя, діяльність, відображає тенденцію розвитку особистості. Визначення ідеалу спрямовує особистість заглядати в майбутнє, на основі узагальнення минулого та сучасного. Важливим є також положення про те, що здатність до передбачення залежить від рівня знань, настанови особистості, її поглядів, інтересів, смаку, загальної вихованості. Саме таким чином визначається психологічний механізм формування гуманістичного ідеалу.

Сучасний виховний ідеал має базуватися на гуманістичних засадах, бути наповненим любов'ю до свого народу, відданістю Батьківщині. Під гуманістичним ідеалом розуміють змодельований в індивідуальній свідомості образ свого кращого «Я», що служить мотивом перетворювальної діяльності суб'єкта, яка ґрунтується на принципах ціннісного ставлення до себе, до інших, до Батьківщини, до природи, а також на знанні своїх прав і свобод, умінні їх захистити. Основними моральними цінностями, що входять до структури гуманістичного ідеалу вважають доброту, справедливість, відповідальність, працелюбність. Проявами гуманістичного ідеалу виступають знання про природу самого ідеалу, що включають розуміння сутності його ознак навички гуманістичної взаємодії зі світом; активна гуманістична перетворювальна діяльність, спрямована на себе і оточуючий світ, що зумовлює самопізнання, самооцінювання, цілепокладання; стійкі гуманістичні почуття й переживання.

Доречно зазначити, що розрізняють такі основні види ідеалу: суспільний, політичний, етичний, моральний, гносеологічний та ін. Будь-який ідеал не може бути постійним, він повинен удосконалюватися. На формування ідеалу в сучасних умовах впливають процеси державотворення, загальна демократизація, гуманізація і гуманітаризація системи освіти та виховання, суспільно-економічні, політичні та духовні фактори, дія усіх суспільних інституцій, ідеологічної системи, так і загальнолюдські та національні цінності. Їх перетворення у виховний ідеал залежить від здатності людини усвідомлювати і сприймати цінності, переробляти суспільний ідеал в особистісний.

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський розглядав навчання й виховання не як просту передачу знань і механізм засвоєння соціального досвіду, а як світ складних людських взаємин та духовного вдосконалення. Сутність духовного вдосконалення полягає в переході виховних цілей у внутрішній світ особистості [12].

Професія вчителя, більш ніж будь-яка інша потребує чіткого визначення життєвих цілей, особистісних цінностей та ідеалів. Без чіткої моральної позиції та визначених цінностей, вчитель не стане взірцем для своїх учнів. Ідеалізм людини, яка навчає, відтворює велич її духовного прагнення. Відсутність ідеалізму свідчить про посередність особистості та вказує на марність її існування. Важливо зазначити, що сенс освіти в педагогічній діяльності полягає в утворенні смислів, при цьому сенс неможливо дати, його потрібно знайти. Виховний процес вимагає формування поглядів, думок про те, що важливо, цінно в житті. Бажану поведінку можна задати у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. При цьому, якщо ідеалом служить людина, котра обрана такою, тому що вона виконує відповідні норми, то відмінність полягає лише у формі завдання тієї самої форми. Але ідеал не завжди задається саме так. У вихованні особистості мірилом унормованості поведінки служить її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства. Звичайно, цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує загальнолюдські й національні моральні норми – цінності, які мусить свідомо привласнити людина.

Таким чином, для забезпечення якісної підготовки гуманної особистості майбутнього фахівця, навчально-виховний процес у вищій школі має ґрунтуватися на цілях та принципах гуманістичного виховання, які, у свою чергу, зумовлюють його зміст. Важливим питанням стає вибір виховної системи, в основу якої покладені національні цінності. Це зумовлює визначення конкретних цілей, принципів та змісту виховної діяльності. Реалізація принципів гуманістичного виховання забезпечується виховними методами особистісної орієнтації, що ґрунтуються на механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 3 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 272 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
4. Бабочкин П. И. Проблемы становления специалистов в высшей школе // Высшее образование : проблемы и перспективы развития / П. И. Бабочкин. – М., 1997. – С. 193–195.
5. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 11–17.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 277 с.
7. Тригубенко В. В. Формування гуманістичних цінностей особистості – сутність педагогічного процесу / В. В. Тригубенко // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, №3. – С. 35–40.
8. Норов О. Гуманістичні ціннісні орієнтації / О. Норов // Рідна школа. – 1997. – №11. – С. 25–27.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа : сайт <http://www.krotov.info/spravki/persons/frankl>.
11. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
12. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.

УДК 378.147:378.4

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ (З ДОСВІДУ ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Бондар О.Г., к.ю.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті обґрунтовується необхідність пошуків шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у виші. Висвітлюється проблема підвищення рівня професійної підготовки студентів у виші. Розглядається досвід Запорізького національного університету щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

Ключові слова: навчально-виховний процес, професійна підготовка, технології навчання.

Бондарь А.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (ИЗ ОПЫТА ЗАПОРОЖСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА) / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье обосновывается необходимость поисков путей совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. Освещается проблема повышения уровня профессиональной подготовки студентов в вузе. Рассматривается опыт Запорожского национального университета относительно совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, технологии обучения.

Bondar A.G. ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN MODERN CONDITIONS (BASED ON EXPERIENCE OF ZAPORIZHZHYA NATIONAL UNIVERSITY) / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article substantiates the necessity to find ways of improving the educational process in higher educational establishment. The issue of improving the training of students in high school has been elucidated. The experience of Zaporizhzhya National University how to improve the educational process was described.

Keywords: educational process, professional education, teaching technologies

Українська педагогічна наука має чималий досвід в організації навчання й виховання майбутніх спеціалістів з вищою освітою. Проблемам модернізації професійної освіти в Україні присвячено багато праць, що охоплюють та обґрунтовують різні аспекти підвищення якості підготовки фахівців: теоретико-методологічні, гуманістичні та культурологічні аспекти філософії формування нового покоління спеціалістів; теорії педагогічних систем, системного аналізу педагогічного процесу вищої школи, дидактичних основ освіти; теорії неперервної професійної освіти, трудового навчання; теорії інноваційних та інформаційних технологій навчання.

Вітчизняні педагоги визначають, що підготовка майбутнього фахівця до виконання ним посадових обов'язків – складна, багатогранна проблема [1]. Успішне розв'язання її залежить від того, якою мірою зусилля фахової підготовки скоординовані. Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.) передбачається перехід вищої школи України до ступеневої підготовки фахівців.

У ринкових умовах доцільно готувати працівників за інтегрованими напрямками. Молоді фахівці з такою освітою здатні в порівняно короткі строки пройти передпідготовку або ж відносно короткочасну підготовку, окрім здобутої у вищій освіті, й успішно виконувати свої обов'язки в межах нових проблем конкретної виробничої діяльності. Іншою причиною переходу стала необхідність інтеграції освіти України у світову систему в умовах значного розширення міжнародних зв'язків.

Останнім часом у світі праці все вагомніше заявляють про себе суттєві зміни: швидке впровадження нових технологій, нові форми організації виробництва, скорочення й навіть зникнення окремих підприємств, поява нових сфер зайнятості тощо. Комп'ютери, електронне спілкування та інтернет докорінно змінюють шляхи ведення міжнародного бізнесу та взаємодії людей у процесі трудової діяльності. У країнах із так званою перехідною економікою, до яких належить і Україна, ці зміни підсилюються значними соціально-економічними перетвореннями, що суттєво впливають на ринок праці. Нові вимоги до конкретного робочого місця й трудової діяльності стали головними спонуканами до подальшого пошуку нових стратегій професійної освіти.

Виходячи із зазначеного вище, метою нашої статті є представлення досвіду Запорізького національного університету щодо вдосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Навчальні заклади України, які готують майбутні кадри, сьогодні не можуть залишитись осторонь прискореного, випереджального, інноваційного розвитку освіти й науки та потребують забезпечення умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості впродовж життя. Новітні технології вимагають від молодих фахівців не просто освіченості, активності, пошуку, а й самостійності, впевненості, відповідальності, вміння жити і працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими.

Постійне збільшення обсягу знань з педагогічних дисциплін, підвищення вимог до професійної та спеціальної підготовки вчителя викликає гостру потребу всебічного й глибокого дослідження системи формування в студентів-майбутніх педагогів професійних навичок, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціалістів з вищою освітою, розкриття закономірностей і особливостей професійної підготовки та застосування їх у навчально-виховному процесі. Саме від рівня підготовки фахівця, сформованості його професійних якостей значною мірою залежить успішне виконання соціального замовлення держави на спеціаліста з високою професійною компетентністю.

Для нашої країни цей процес є дуже важливим. Ґрунтовні знання студентів, їхні власні переконання і, значною мірою, ціннісні орієнтації здобуваються під час професійного навчання. Випускник вищої школи – це фахівець, який одержав відповідну підготовку, швидко орієнтується в нових ситуаціях, самостійно вирішує професійні завдання.

У сучасних умовах, коли від компетентності та ініціативи працівника, його вміння організувати практичну діяльність залежить успіх справи, актуалізується завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних творчо мислити, самостійно приймати правильні рішення.

Питання розвитку креативних здібностей студентів має розглядатись із психолого-педагогічних положень про те, що здібності особистості не є вродженими якостями, вони формуються в житті й діяльності. Основними з них є психолого-гносеологічні, що ґрунтуються на інерції думки, стереотипності мислення. Послаблення психолого-гносеологічних бар'єрів різко послаблює вплив гальмівних сил на процес мислення особистості і дає можливість розв'язати поставлені перед нею завдання.

Сьогодні студентів вишу неможливо озброїти всіма знаннями, вміннями й навичками, котрі їм будуть необхідні для подальшої роботи. Але навчити їх самостійно оволодівати необхідними знаннями, формувати активних, творчих людей – актуальне завдання [2, с. 251]. Формувати вміння самостійної роботи (СР) слід із перших днів навчання студентів у виші, коли вчорашній абітурієнт переживає особливий сенситивний період, пов'язаний із соціально-професійною адаптацією.

Важливо, щоб студент своєчасно усвідомив вимоги до організації СР, ознайомився з раціональними прийомами її виконання. Він має усвідомити роль і місце самоосвіти та самовиховання в становленні особистості майбутнього фахівця, правильно організувати режим дня, розподілити бюджет свого часу. Все це сприяє поліпшенню якості знань студентів, а також стимулює інтерес до вдосконалення прийомів СР.

Зрозуміло, що загальна та вища освіта різняться між собою своєю метою, змістом, формами, методами та прийомами навчання. Саме тому дидактика СР студентів має враховувати вікову різницю тих, хто вчиться, мету навчання, особливості навчального процесу тощо.

Оскільки випускнику педагогічного ВНЗ неможливо набути необхідних професійних знань без якісного засвоєння ним матеріалу фундаментальних дисциплін, викладачі цих предметів мають закласти міцний фундамент для свідомого засвоєння студентами знань зі спеціальних предметів.

Визначимо, що обов'язковою ознакою навчального процесу є його професійна спрямованість. А це означає, що кожному викладачеві, не тільки викладачеві спеціальних дисциплін, а й фундаментальних, необхідно добре уявляти, які професійні вміння відпрацьовуються під час вивчення того чи іншого курсу. Якщо викладач фундаментальних дисциплін чітко сформулює перед собою педагогічне й методичне завдання в перспективі та з'ясує, які фахові, моральні, інтелектуальні, фізичні, освітні якості потрібні майбутньому вчителю ХХІ століття, то він зможе значно допомогти викладачам спеціальних предметів успішно займатися підготовкою конкурентоспроможних працівників.

Підготовка фахівців неможлива без виховання в них любові й поваги до майбутньої професії. Відданість обраній справі, служіння покликанню, терпіння, широкі та глибокі знання, професійна майстерність і кмітливість, вміння працювати з колективом учнів – ось що сприяє виробничим успіхам майбутніх педагогів, стає для них сенсом життя.

Допомогти знайти їм своє призначення, розібратися, чим вони будуть займатися в освітньому закладі, що являє собою їхня професія, яке її значення, прищепити до неї любов і повагу – прямий обов'язок викладачів, і, в першу чергу, викладачів фундаментальних дисциплін, тому що вони першими зустрічають майбутніх фахівців у педагогічних вишах.

Це питання особливо загострюється в сучасних умовах, коли значний відсоток випускників шкіл обирають професію за «модними» спеціальностями та бажанням батьків і погано уявляють собі ким мають стати, а інколи не мають і бажання одержати цю професію. Тому на викладачів фундаментальних дисциплін як ніколи лягає проблема формування професійної спрямованості в першокурсників.

Формувати професійну спрямованість – означає закріплювати позитивне ставлення до майбутньої професії, схильність до неї, прагнення набути якісних знань і застосувати їх до вирішення задач виробництва, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах студента. Справа ця не проста й потребує багато зусиль всього педагогічного колективу.

Використання ігрових методів забезпечує можливість поставити студентів у спеціально створені ситуації, що передбачають не одне, а цілу низку професійних рішень. Впровадження в навчальний процес методів активного навчання розглянуто О.О. Вербицьким, В.А. Козаковим, В.А. Рибальським, П.М. Щербанем та ін. У наш час продовжується пошук, розробка та впровадження методів активного навчання, про що свідчать чисельні міжнародні й регіональні науково-методичні конференції [3].

Питання розробки, впровадження й використання ігрових методів навчання в професійній підготовці висвітлені в працях Л.Д. Дудко, І.М. Носаченко, О. Набоки, Н.В. Шапілової та ін. [4]. Проте в опублікованих працях не знайшли достатнього висвітлення розробки впровадження й використання ігрових методів навчання студентів педагогічних вишів під час вивчення фундаментальних дисциплін. Наявні дослідження стосуються переважно загальних механізмів формування вмінь і навичок безвідносно до конкретних навчальних предметів і, отже, без урахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

Сучасний педагог, як зазначав І. Зязун, має бути не тільки досвідченим фахівцем, але й умілим організатором, який цінує колективний досвід, враховує думку товаришів, критично оцінює досягнуте, рішуче обстоює власні погляди [5]. Готуючи таких фахівців у вищому навчальному закладі, необхідно враховувати те, що сучасні випускники є основним потенціалом робочої сили ХХІ століття, а ХХІ століття – це час інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації, системного програмування, широкого використання мікроекономіки, лазерної техніки. Тому останнім часом викладачі вишів ведуть широкий пошук нових технологій навчання.

Вища педагогічна освіта незалежно від окремої спеціальності традиційно будується як синтетична й фундаментальна: студентам не повідомляють «істинні» і «єдино можливі» думки, а пропонують через глибоке та всебічне вивчення матеріалу й проведення самостійних досліджень виробити власний погляд на проблему. Важливим завданням вищої освіти, крім передачі знань і вмінь (інформування), є також формування особистості професіонала, сприяння його самоідентифікації з професією [6, с. 54].

Формування професійної складової «Я-концепції», що необхідна для успішного самовизначення і містить у собі як усвідомлювані (відрефлексовані) когнітивні й операціональні компоненти, так і неусвідомлювані цінності й смисли, що надають емоційне забарвлення окремим професійним актам і всій професійній діяльності в цілому, припускає постійну роботу суб'єкта з формування й деталізації внутрішнього образу професійної діяльності. Передумовами й стимулами до подібної роботи служать проблеми, з якими майбутній спеціаліст (зокрема, студент-педагог) зустрічається під час навчання. Перерахуємо деякі з цих проблем:

1. Професійна компетентність. На противагу школі, у вищому навчальному закладі загальноосвітні навчальні завдання стають професійно-орієнтованими; оглядовість викладу матеріалу змінюється деталізованою цілеспрямованістю. Із самого початку занять викладання будується на допущенні особистісно-зацікавленого, активного ставлення студента до предметного матеріалу. По ряду дисциплін підручники можуть бути відсутніми.

Таким чином, студентів, що працює з численними першоджерелами, доводиться в процесі занять і самостійної роботи вибудовувати свою власну концепцію. Взагалі шкільна робота «на оцінку» замінюється діяльністю з професійної самоосвіти. Нерідко повноцінне сприйняття лекцій, участь у семінарах, практичних заняттях вимагають від студента великої ерудиції, певних умінь (володіння іноземними мовами, комп'ютерними програмами й ін.).

2. Стиль навчальної діяльності. Вступивши до вишу, колишній учень стикається із зовсім новими для нього способами організації навчального процесу. У порівнянні із середньою школою змінюються як форма викладання, так і форма звітності учнів.

Теоретичний матеріал викладається на лекціях великими порціями, великій кількості людей, освоєнню практичних навичок виділяється інший час. Таким чином, відсутнє звичне чергування способів діяльності в рамках одного заняття (уроку), що допомагає концентрації уваги, що особливо важливо при сприйнятті й осмисленні нових відомостей; відсутнє, як правило, і «технічне» керівництво з боку викладача (студентів не вказують, що потрібно записати, запам'ятати в першу чергу й т.п.).

3. Вхідження в неформальне професійне співтовариство. Повноцінне навчання й творчий ріст студента – особливо в університеті – неможливі поза партнерськими, колегіальними відносинами з більш старшими професіоналами.

Таким чином, студент повинен зацікавити собою викладача, наукового керівника, довести свою готовність і здатність спілкуватися з ним на рівних.

Отже, вважаємо, що нині головне в підготовці фахівця з вищою педагогічною освітою – не оволодіння сумою конкретних знань, а формування вмінь і навичок самостійної, наукової, дослідницької, винахідницької діяльності, виховання культури професійного мислення.

Звернемося до досвіду Запорізького національного університету щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

Запорізький національний університет (ЗНУ) існує 80 років. Створений ще в 1930 році навчальний заклад пройшов довгий шлях: інститут народної освіти – педагогічний інститут професійної освіти – державний педагогічний інститут – державний університет – національний університет.

Запорізький національний університет – це вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, справжній центр освіти й науки, осередок збирання й розповсюдження цінностей української культури Придніпровського регіону, один із найвідоміших класичних університетів України. До його структури входять 17 факультетів, 59 кафедр, Нікопольський інститут, Науково-дослідний інститут українського козацтва, економіко-гуманітарний факультет в місті Мелітополь, Центр інтенсивного вивчення іноземних мов, Центр бізнес-освіти. Усе це забезпечує здобуття якісної вищої освіти за 31-м напрямом підготовки.

Підготовка фахівців вищої кваліфікації здійснюється в аспірантурі за 42 напрямами підготовки та в докторантурі за 12 напрямами, працюють 4 спеціалізовані вчені ради із захисту кандидатських дисертацій.

Для вдосконалення навчально-виховного процесу у Запорізькому національному університеті проводяться такі заходи.

Здійснюється робота з оптимізації розрахунку навчального навантаження кафедр.

Забезпечується своєчасна та якісна підготовка документів державного зразка (студентські квитки, документи про освіту).

Для забезпечення опанування викладачами сучасними педагогічними й інноваційними технологіями та методикою впровадження їх до навчального процесу продовжується практика щорічних науково-методичних семінарів на факультетах і випускових кафедрах зі спеціальностей.

Продовжується робота із забезпечення якості підготовки навчальних і робочих навчальних планів та їх технічний супровід в системі «Деканат», «Ректорат»: забезпечується відповідність змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців, переліку та змісту вибіркової частини, змісту спеціалізацій напрямів підготовки та спеціальностей ЗНУ, враховуючи міждисциплінарні зв'язки, потреби ринку праці України, ринку освітянських послуг та відповідності переліку дисциплін вибіркової частини спеціалізацій завданням формування фахової компетентності; здійснюється перевірка кваліфікацій спеціальностей ЗНУ.

До плану роботи науково-методичної ради включаються питання про зміст спеціалізацій напрямів підготовки та спеціальностей ЗНУ, відповідність переліку дисциплін спеціалізацій завданням формування фахової компетентності та кваліфікаціям

Аналізується хід впровадження «вільної траєкторії» студента та вносяться відповідні зміни за необхідністю до структури дисциплін соціально-гуманітарного циклу з напрямів підготовки ЗНУ.

З метою вдосконалення внутрішнього контролю за якістю підготовки фахівців у ЗНУ проводиться щосеместровий ректорський контроль поточних і залишкових знань студентів. Кафедрами здійснюється аналіз результатів контролю.

Здійснюється робота з оптимізації розрахунку навчального навантаження кафедр.

Продовжується робота щодо подальшого розширення баз практики та встановлення зв'язків з роботодавцями з питання надання робочого місця випускникам ЗНУ та розширення практики заключення тристоронніх договорів підготовки фахівців.

Для ефективного використання баз практик складаються паспорти підприємств.

Здійснюється постійний контроль за навчально-методичним забезпеченням дисциплін навчальних планів напрямів та спеціальностей кафедрами ЗНУ.

Кожного року готується та затверджується перспективний план навчально-методичних видань на навчальний рік з урахуванням таких положень:

- при формуванні планів підготовки й видання навчально-методичної літератури випускових кафедр та матеріалів електронного банку НММ продовжити практику підготовки україномовних термінологічних словників, глосаріїв з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. Узагальнити на НМР забезпечення такими словниками;
- стан і проблеми підготовки сучасних навчальних посібників та підручників нового покоління з використанням мультимедійних технологій та електронних підручників,
- на НМР заслухати питання з практики підготовки та методики використання презентаційних курсів;
- підготовка посібників з видавництвом на конкурс «Університетская книга».

Для якісного вдосконалення змісту й організації навчального процесу студентів продовжується перехід до проведення занять із фізичного виховання за відповідними секціями для студентів 3-го курсу.

З метою підвищення якості навчально-виховного процесу в структурних підрозділах:

- здійснюється регулярний контроль за підготовкою структурними підрозділами документаційного супроводження навчального процесу відповідно наказу ректора ЗНУ від 31.01.05р. №28 «Про документаційне забезпечення навчального процесу в ЗНУ»;
- здійснюється загальна перевірка навчально-методичного забезпечення навчального процесу у структурних підрозділах;
- відокремленими структурними підрозділами ЗНУ надаються до відділу з навчальної роботи пропозиції щодо запрошення провідних вчених до читання дисциплін фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки;
- в рамках компетентнісного підходу до підготовки фахівців розглядаються питання та пропозиції про формування варіативної частини у навчальних планах з напрямів підготовки відокремлених структурних підрозділів. Питання розглядаються на науково-методичній раді ЗНУ.

При формуванні планів підвищення кваліфікації викладачів враховуються професійне вдосконалення та опанування викладачами сучасними інноваційними технологіями навчання. Продовжується вдосконалення організації та змісту роботи школи педагогічної майстерності.

Здійснюється постійний контроль за навчально-методичним забезпеченням дисциплін навчальних планів напрямів та спеціальностей кафедрами ЗНУ – перевірки кафедр:

- презентація розробок для самостійної роботи студентів на науково-методичній раді та на сайті навчально-методичної роботи;
- продовжується робота з наповнення електронного банку навчально-методичних матеріалів з метою забезпечення якісного змісту розміщених матеріалів.

У процесі підготовки студентів запроваджуються новітні технології навчання, що виявляються в:

- наявність комп'ютерних варіантів текстів лекцій з усіх курсів, що вміщуються в комп'ютерних програмах;
- використання активних форм навчання, основними з яких є тести, ділові ігри, відеофільми та створення практичних ситуацій з розподілом відповідних ролей між студентами;
- можливість використання відеоматеріалів в процесі проведення занять
- можливість надання студентам, що тривалий час знаходяться поза межами міста (заочна форма навчання) чи тривалий час хворіють, отримувати знання через дистанційні форми навчання шляхом реалізації спеціальних програм, що підготовлені викладачами ЗНУ;
- наявність мережі Інтернет, що надає можливість користуватися бібліотечними фондами провідних наукових бібліотек;
- наявність власного сайту в Інтернеті, що створює умови щодо найбільш повного ознайомлення з діяльністю ЗНУ його популяризації;
- використання в процесі викладацької діяльності міжнародних стандартів освіти, що забезпечують врахування особистості студента в процесі викладання дисциплін, створення умов щодо реального застосування знань студентів та наявності в достатній кількості роздруковок лекцій з тем, що відповідно до навчального плану, виносяться на самостійне опрацювання студентами;
- створення умов щодо роботи студентів над науковою літературою у власній бібліотеці що надає до послуг читачів 3 абонементи та 8 читальних залів;

Отже, теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема підвищення рівня професійної підготовки студентів-майбутніх учителів у ВНЗ у процесі вивчення фундаментальних дисциплін поки що не вивчена й потребує значної уваги. Це в першу чергу стосується вдосконалення змісту, форм і методів навчання.

Розглянутий досвід Запорізького національного університету показав, що в навчальному закладі проводяться заходи, які мають за мету вдосконалення навчально-виховного процесу та створення сприятливих умов для навчання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: уч. пособ.* / О.А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 250 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, та ін.; [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Вершинін П.П. Розвиток творчого мислення студентів на аудиторних заняттях / П.П. Вершинін, В.В. Заліщук, В.С. Потапчик // *Нові технології навчання.* – К., 2000. – Вип. 27. – С. 141–143.
4. Коваленко О.Е. *Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи: навчальний посібник для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей* / О.Е. Коваленко, Є.В. Шматков – Х. : ЧП «Штрих», 2005. – 163 с.
5. Зязюн І.А. *Педагогічна майстерність* / І.А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1997. – 217 с.
6. Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи // *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 5-6 листопада 2008р.: російською та українською мовами.* – У 3-х томах. – Том 3. – Донецьк : Каштан, 2008. – 402 с.

УДК 378.147.34:[004:51]

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Домашенко С.В., к.ф.-м.н., доцент, Гнездовський О.В., старший викладач

Запорізький національний технічний університет

Описано можливості використання комп'ютерного тестування для перевірки знань студентів з курсу вищої математики. Розглянуто технологію розробки тестових завдань. Наведено приклади тестових завдань різних типів.

Ключові слова: тест, тестування, комп'ютерний тестовий контроль.

Домашенко С.В., Гнездовский А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ / Запорожский национальный технический университет, Украина

Описаны возможности использования компьютерного тестирования для проверки знаний студентов по высшей математике. Рассмотрена технология разработки тестовых заданий. Приведены примеры тестовых заданий разных типов.

Ключевые слова: тест, тестирование, компьютерный тестовый контроль.

Domashenko S.V., Gnezdovskiy A.V. THE USAGE OF COMPUTER BASED MULTIPLY CHOICE TESTS FOR VERIFICATION OF KNOWLEDGE IN HIGHER MATHEMATICS FOR STUDENTS OF ECONOMICS / Zaporozhe national technical university, Ukraine.

The article describes the possibilities of computer based multiply choice tests for verification of knowledge in higher mathematics for the students. The strategy of elaboration of multiply choice tests tasks is considered.

The article exemplifies different kinds of multiply choice tests.

Keywords: multiply choice tests, testing, computer based multiply choice test.

Сучасне реформування системи вищої освіти вимагає від викладачів постійного контролю та оцінювання знань студентів з метою накопичення балів по змістовним та підсумковим модулям. Проведення контролю знань у традиційній формі вимагає забагато аудиторного часу, тому виникає необхідність в нових формах контролю та модифікації вже відомих. Тестова форма контролю, особливо її варіант на основі використання комп'ютерних засобів, виступає одним із таких методів. Комп'ютерна оцінка рівня знань студентів сьогодні є найбільш ефективною з усіх класичних методик оцінювання, тому що дозволяє економити навчальний час, який з кожним роком зменшується.

Як показує аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми питання щодо оцінювання успішності студентів в умовах впровадження тестового контролю знань є одним з найбільш дискусійних. Дослідженням методики педагогічного контролю та обґрунтуванням його ефективності займалися Б.Бітінас, В.Беспалько, А.Кочетово, В.Максимов. Певний інтерес викликають роботи, що висвітлюють аспекти педагогічного тестування: В.Аванесов, Н.Волкова, В.Дружинін, К.Корсак, І.Підласий, Н.Тализіна, Г.Цехмістрова, М.Челишкова. Незважаючи на певні здобутки, проблема діагностування навчальних досягнень майбутніх економістів шляхом тестування ще не отримала ґрунтового вивчення та наукового узагальнення.

Відтак, метою нашої статті є дослідження можливості використання комп'ютерного тестування для перевірки знань студентів з курсу вищої математики.

Вища математика – це одна з базових дисциплін, на яку спираються такі математичні дисципліни, як теорія ймовірностей, математичні методи дослідження операцій, а також низка економіко-математичних дисциплін. Це дає підстави стверджувати, що особливо актуальною для сьогодення проблемою є створення нових, адекватних цілям і завданням підготовки майбутніх економістів моделей контролю й оцінювання успішності у процесі вивчення дисциплін, які дають базові математичні знання, необхідні для моделювання та розв'язування задач за обраним фахом.

Необхідним елементом навчального процесу, поряд з інформацією, що повідомляється, є контроль знань студентів. Для перевірки знань студентів з вищої математики раніше проводилися контрольні роботи, але вони вимагають багато часу для перевірки і не завжди є результативними. З переходом на кредитно-модульну систему навчання кількість контрольних робіт зросла і постало питання, як проводити оцінювання знань студентів.

Комп'ютерне тестування порівняно з традиційними формами контролю має ряд переваг [1–3]:

- швидке отримання результатів і звільнення викладача від трудомісткої роботи по обробці результатів тестування;
- об'єктивність оцінки;

- тестування на комп'ютері цікавіше в порівнянні з традиційними формами опитування, що створює позитивну мотивацію у студентів;
- підвищення ефективності роботи викладацького складу.

Як правило, тест являє собою стандартизований метод визначення рівня і структури підготовленості студентів. У такому тесті усі учасники отримують однакові завдання, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей. Такий метод дозволяє встановити відношення порядку між учасниками за рівнем їх знань і на цій основі об'єктивно визначити рейтинг кожного студента.

Водночас, поряд з позитивними слід відзначити і негативні особливості використання тестів. Такі, наприклад, показники, як уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно і доказово висловити свою думку діагностувати тестуванням неможливо. Цих недоліків частково можна уникнути, якщо використовувати тестові завдання різного виду: альтернативного чи множинного, тести на розрізнення, ґрунтування, систематизацію та класифікацію елементів. Тестування не замінює інші форми контролю, а тільки доповнює їх.

Форма, тип і вид тестових завдань впливають на їх структуру, принципи формування змісту, визначення рівня освітньо-професійної підготовки студентів. Специфіка вищої математики вимагає формування теоретичних питань і практичних завдань у тестові завдання чотирьох основних типів:

- закритий однозначний – це тип тестових завдань з вибором єдиної правильної відповіді з декількох запропонованих варіантів;
- відкритий однозначний – це тип тестових завдань із введенням єдиної правильної відповіді;
- закритий багатозначний – тип тестових завдань із множинним вибором відповідей. У цьому випадку пропонується вибрати всі правильні відповіді з кількох даних. При цьому не виключено, що правильна відповідь може бути єдиною;
- питання на відповідність – тип тестових питань з підбором пар відповідності, зіставлення або протиставлення елементів двох представлених множин.

При розробці тестових завдань використовувалася предметна модель студента [4]. Технологія розробки тестових завдань полягала в такому:

- виділяється тематичний компонент предметних знань, тобто перелік тем і розділів, що підлягають опрацюванню;
- виділяється операційний компонент предметних знань, тобто вміння, формування яких є цілями навчання певного розділу дисципліни;
- на підставі операційного компонента виділяється функціональний компонент предметних знань. Це перелік тих знань, які необхідні для формування вмінь і які студент повинен пам'ятати;
- виділяється процедурний компонент предметних знань, який описує принципи і порядок перетворення об'єктів предметної області. Це безпосередньо є опис тих алгоритмів, якими повинен оволодіти студент;
- виділяється семантичний компонент, який є безпосередньо предметними знаннями, структурованими у вигляді окремих висловлювань, що виражають одну закінчену думку, і які розташовані в послідовності їх вивчення.

Для контролю знань студентів з курсу вищої математики було розроблено тестові завдання трьох типів.

Завдання I типу спрямовані на перевірку того, як засвоєні знання, необхідні для формування умінь. Ці завдання містять питання щодо знання формул, символічних аналогів понять, означень понять та об'єктів, властивостей об'єктів та операцій з об'єктами тощо. Це завдання закритого типу, в яких студенту потрібно обрати правильну відповідь з наведених, при цьому не виключено, що правильна відповідь може бути єдиною. Завдання I типу оцінюються в один бал.

Приклади завдання I типу.

1. Нехай система n лінійних рівнянь містить k невідомих, A – матриця коефіцієнтів при невідомих, B – розширена матриця. Вибрати всі невірні твердження:

- А) Система рівнянь сумісна, якщо $\text{rang } A = \text{rang } B$;
- Б) Система рівнянь сумісна, якщо $\text{rang } A < \text{rang } B$;
- В) Система рівнянь несумісна, якщо $\text{rang } A < \text{rang } B$;
- Г) Система рівнянь сумісна, якщо $\text{rang } A = \text{rang } B < k$

Варіанти відповіді: 1) А, В, Г; 2) А, Б, Г; 3) Б; 4) А, Б; 5) Б,Г.

2. Який геометричний зміст визначеного інтеграла від функції $y = f(x)$ в інтервалі $[a, b]$ у системі декартових координат?

Варіанти відповіді:

- 1) Довжина лінії $y = f(x)$ в інтервалі $[a, b]$;
- 2) Алгебраїчна площа фігури, обмеженою лінією $y = f(x)$ в інтервалі $[a, b]$;
- 3) Середнє значення функції $y = f(x)$ в інтервалі $[a, b]$;
- 4) Добуток середнього значення функції в інтервалі $[a, b]$ на довжину інтервалу;
- 5) Максимальне значення функції $y = f(x)$ в інтервалі $[a, b]$.

Завдання II типу спрямовані безпосередньо на перевірку сформованості умінь. Вони представляють собою практичні завдання невисокого рівня складності, що потребують наведення розв'язання. У цих завданнях також пропонується чотири варіанти відповіді, серед яких треба обрати правильну, тобто це також завдання закритого типу. Оцінюються ці завдання, як і завдання першого типу, в один бал.

Приклади завдання II типу.

1. Знайти суму елементів третього стовпчика матриці B :
$$\begin{pmatrix} 3 & 1 \\ 2 & -2 \\ 4 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & -5 \\ 4 & 0 & -1 & 1 \end{pmatrix} = B.$$

Варіанти відповіді: 1) 34; 2) -18; 3) 28; 4) -26; 5) 14.

2. Знайти $\frac{dy}{dx}$, якщо $\sin x + x^2 \cos y - y^2 = 0$.

Варіанти відповіді:

1) 0; 2) $\frac{\cos x + 2x \cos y}{x^2 \sin y + 2y}$; 3) $\frac{x^2 \sin y + 2y}{\cos x + 2x \cos y}$; 4) $-\frac{x^2 \sin y + 2y}{\cos x + 2x \cos y}$; 5) $-\frac{\cos x + 2x \cos y}{x^2 \sin y + 2y}$.

Завдання III типу також спрямовані на перевірку сформованості умінь. Але це завдання більш високого рівня складності, ніж завдання II типу. В цих завданнях варіанти відповіді не наводяться, тобто вони є завданнями відкритого типу. Студент повинен розв'язати завдання, навести розв'язання та відповіді. Завдання цього типу оцінюються пропорційно до складності, тобто кількості умінь, якими повинен оволодіти студент для того, щоб виконати завдання. Завдання на одне предметне уміння оцінюється двома балами, завдання, що розв'язується за допомогою декількох предметних умінь, але одного алгоритму, – чотирма балами, і завдання, що розв'язується за допомогою декількох алгоритмів, – сімома балами.

Приклади завдання III типу.

1. Обчислити визначений інтеграл: $\int_0^1 x^3 dx$ (2 бали).

2. Обчислити визначений інтеграл: $\int_0^1 x e^{3x} dx$ (4 бали).

3. Обчислити площу криволінійної трапеції, обмеженої параболою $y = x^2 - 3x$ та прямою $y + 3x - 4 = 0$ (7 балів).

Для проведення підсумкового оцінювання тестові завдання групуються в блоки за темами. Кожен блок містить 14 завдань, серед яких 6 завдань I типу, 4 завдання II типу та 4 завдання III типу.

Матеріал всього семестру розподілено на два модулі. Для складання модуля студент повинен виконати два блоки тестових завдань, за які максимально може отримати 50 балів. Отримані студентом бали переводяться в національну та європейську оцінки. Для отримання оцінок А і В, окрім тестових завдань, студент повинен виконати ще додаткове завдання або з теорії, або професійної спрямованості.

Матеріал тестових завдань підбирався таким чином, щоб не виходити за рамки навчальної програми загального курсу вищої математики. Для аналізу результати тестування формуються у вигляді таблиць та графіків. Статистична обробка результатів дозволяє не тільки оцінити рівень підготовки студентів в окремих групах, але і наглядно виявити розділи та теми, що засвоєні на недостатньому рівні. Це дозволяє внести корективи при подальшому вивченні програми курсу.

Таким чином, автоматизований контроль знань та вмінь має незаперечну перевагу порівняно з традиційними засобами контролю знань завдяки можливостям контролю великого обсягу інформації, забезпечення тренування в прийнятті рішень, самоперевірки знань тими, хто навчається, детального контролю знань та вмінь (виявлення «слабких» місць у навчанні), дистанційного контролю знань та вмінь, моніторингу рівня і формалізації знань тощо.

Комп'ютерне тестування дозволяє багатосторонньо проаналізувати проблеми навчального процесу в порівняно короткий строк, оперативно внести корективи при подальшому вивченні програми курсу.

Але воно жодною мірою не виключає традиційних методів контролю знань, у яких неминуче присутні елементи виховання. Живе спілкування з викладачем найчастіше дає студентові значно більше, ніж просто одержання професійних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 237 с.
2. Берещук М.Я. Тестовий контроль і рейтинг в освіті / М.Я. Берещук, Ю.П. Бархаєв, Г.В. Стадник. – Харків : ХНАМГ, 2006. – 106 с.
3. Шимкова І.В. Використання автоматизованого тестового контролю знань для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів / І.В. Шимкова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – Вип. 46. – С. 407–410.
4. Евсева Е. Г. Деятельностное обучение математике в высшей школе. // Дидактика математики: проблемы і дослідження: міжнар. зб. наук. праць. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2006. – Вип.25. – С. 197–205.

УДК 378.147:[004:519.21]

ЕЛЕКТРОННИЙ КУРС «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ» У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СТУДЕНТІВ ДЕННОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Лисенко О.А., к.ф.-м.н., доцент, Грабова Ю.П., магістр

Запорізький національний університет

У роботі розглянуто основні функціональні можливості та методичні аспекти використання електронного курсу «Теорія ймовірностей» у навчальному процесі студентів бакалаврів денної форми навчання напряму підготовки «Математика».

Ключові слова: дистанційне навчання, електронний курс, самостійна робота, лекція, практичне заняття, тест, глосарій, форум.

Лысенко Е.А., Грабовая Ю.П. ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

В работе рассмотрены основные функциональные возможности и методические аспекты использования электронного курса «Теория вероятностей» в учебном процессе студентов бакалавров дневной формы обучения направления подготовки «Математика».

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронный курс, самостоятельная работа, лекция, практическое занятие, тест, глоссарий, форум.

Lysenko O.A., Grabovaya Uy.P. ELECTRONIC COURSE «PROBABILITY THEORY» IS IN EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS OF STUDY'S DAY MODE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In work the basic functionality and methodical aspects of use of an electronic course «Probability theory» in educational process of students-bachelors of study's day mode of a preparation's direction of «Mathematician» are considered.

Key words: e-learning, electronic course, independent work, lecture, practical employment, test, glossary, forum.

Сьогодні у зв'язку зі скороченням таких традиційних форм навчання, як вечірня та заочна, стала активно розвиватися дистанційна форма навчання, яка перебуває на етапі становлення та вимагає шляхів пошуку впровадження. Особливо це стосується технічних, інженерних та прикладних напрямків підготовки спеціалістів, оскільки організація підготовки таких фахівців потребує достатньо високої організації дистанційної мережі та її технічного забезпечення, розробок нових навчально-методичних комплексів, нестандартних варіантів практичної організації дистанційних занять, вирішення інших теоретичних та практичних питань, пов'язаних з впровадженням у навчальний процес дистанційної форми навчання для дисциплін природознавчого циклу. Отже, реалізація та впровадження дистанційної форми навчання в навчальний процес є найбільш актуальною проблемою в умовах розвитку сучасної освіти.

Питання впровадження дистанційної освіти наряду з традиційною формою навчання є дискусійним серед науковців як теоретиків так і практиків. Цим проблемам приділяють багато уваги і зарубіжні вчені (Агапонов С. [1], Андреев О. [2], Бакалов В. [3], Полат С. [4], Угольков В. [5]), і українські (Гладкий Я., Гуревич Р. [6], Катеринчук І., Кіріленко О., Корсунська Н., Пасічник Ю., Семеріков С., Смовженко Т., Стефаненко П. [7], Торопцов В., Шинкарук В. та ін.). Проте невирішеною залишається проблема визначення основних напрямків застосування дистанційної форми навчання в підготовці студентів математичних спеціальностей.

Метою статті є аналіз можливостей розробки та застосування електронних дистанційних курсів з природознавчих дисциплін для бакалаврів прикладних та інженерно-педагогічних напрямів підготовки.

На сучасному етапі розвитку освітянського простору повністю замінити або впровадити дистанційне навчання замість традиційного неможливо, проте використання деяких елементів, форм або технологій у навчальному процесі є можливим, а в деяких випадках просто необхідним. Слід зазначити, що актуальність використання елементів дистанційного навчання обумовлена, такими перевагами останнього як:

– контроль – за рахунок інтеграції системи дистанційного навчання з класичною з'являється можливість кращого оцінювання знань студентів. У цьому випадку різноманітні засоби контролю навчального процесу дозволяють створювати різні механізми і оцінки теоретичних знань та навиків студентів. Для перевірки знань можна розробити тести і завдання, що переслідують різні навчальні цілі: самоперевірку, оцінку ступеня засвоєння знань, оцінку початкових та кінцевих знань, підготовку до модульних та семестрових контролів тощо;

– практична спрямованість дистанційного навчання є найефективнішим у формуванні практичних навичок самостійної роботи або являє собою тренінг в очному навчанні. Тренінг здатний підвищити багатократно ефективність навчального процесу. Так, студент на лекції засвоює не більше п'ятої частини матеріалу, удвічі більше, якщо матеріал записує, проте з впровадженням елементів дистанційного навчання студент може сам вибудувати свою траєкторію засвоєння знань та набути навички в розв'язанні практичних типових задач.

Як зазначено в роботі Штогрин С. та Романа Б. [8], системи дистанційного навчання бувають різного ступеня складності. Найпростіші, які складають основу дистанційного навчання – це засоби розробки курсів, що забезпечують розробку дистанційних матеріалів на основі візуального програмування або текстових редакторів. Потім розроблені курси об'єднують у спеціалізовану базу даних, яка включає механізми пошуку за метаданими, агрегації навчального контенту, документообіг тощо. Так, організована база даних називається системою управління курсами і дозволяє створювати каталоги графічних, звукових, відео- та текстових файлів. Далі для управління навчальним процесом створюють системи управління навчання, які управляють реєстром користувачів, правами їх доступу, призначенням, збором, зберіганням інформації щодо користувачів, що включає статистику навчання, відвідування та використання ресурсів. І в кінці систему управління навчальним процесом і систему управління навчальним контентом об'єднують в єдину систему управління.

Із введенням у вищі навчальні заклади кредитно-рейтингової системи різко збільшилася кількість часу на проведення та перевірку модульних контролів, але зменшилась загальна кількість аудиторних годин. Таким чином, викладач за урізані години повинний викласти той же обсяг навчального матеріалу, при цьому викроїти час на проведення контрольних заходів та їх перездачу згідно з Положенням про кредитно-модульну систему. Як наслідок, більшість матеріалу виноситься на самостійне опрацювання. Проте не завжди можливо студентам самостійно набути теоретичні та практичні навички з

природознавчих дисциплін, в тому числі і з математичних. Тому одним з актуальних питань впровадження дистанційної форми навчання у навчальний процес є питання навчально-методичного забезпечення процесу навчання, створення бази навчально-методичних комплексів та дистанційних або електронних курсів.

Як вже було зазначено, система дистанційного навчання складається з дистанційних навчальних курсів, що практично повністю виключають наявність викладача і надають можливості самостійно опанувати теоретичними знаннями та навичками з цього курсу. Для отримання практичного досвіду створення та впровадження таких дистанційних курсів ми розробили електронний курс «Теорія ймовірностей», що є допоміжним навчально-методичним матеріалом у засвоєнні знань та набутті практичних навичок студентами освітньо-професійного рівня бакалавр математичних спеціальностей.

З метою впорядкування навчального процесу та підвищення якості підготовки спеціалістів, в навчальному плані яких є фундаментальна дисципліна «Теорія ймовірностей», на кафедрі математичного моделювання розроблений електронний курс із зазначеної дисципліни на базі платформи управління дистанційним навчання Moodle [9; 10]. Ця система дистанційного навчання з відкритим кодом є однією з найбільш поширених серед українських вишів, має багатомовний інтерфейс, у тому числі й український, та призначена для використання в Internet. Також є ідеальною основою для формування й розвитку методичного забезпечення, особливо в кредитно-модульній системі з накопиченням балів. У процесі створення зазначеного електронного курсу ми врахували специфічні особливості самої дисципліни, види та характер навчальної діяльності, форми організації навчального процесу.

Електронний курс «Теорія ймовірностей» є сукупністю програмно-методичних засобів для автоматизації процесу навчання, забезпечує навчально-методичними матеріалами, проте виключає електронну взаємодію з викладачем, оскільки головною метою його створення була доповнити традиційний навчальний процес, який передбачає обов'язкове очне спілкування з викладачем на лекціях та практичних заняттях. Під час роботи з електронним курсом студенти мають можливість опановувати нові засоби доступу до інформації та використовувати активну форму діяльності, що сприяє ефективному освоєнню навчального матеріалу дисципліни «Теорія ймовірностей».

Структурно-функціональну схему створеного електронного курсу «Теорія ймовірностей» наведено на рис. 1.

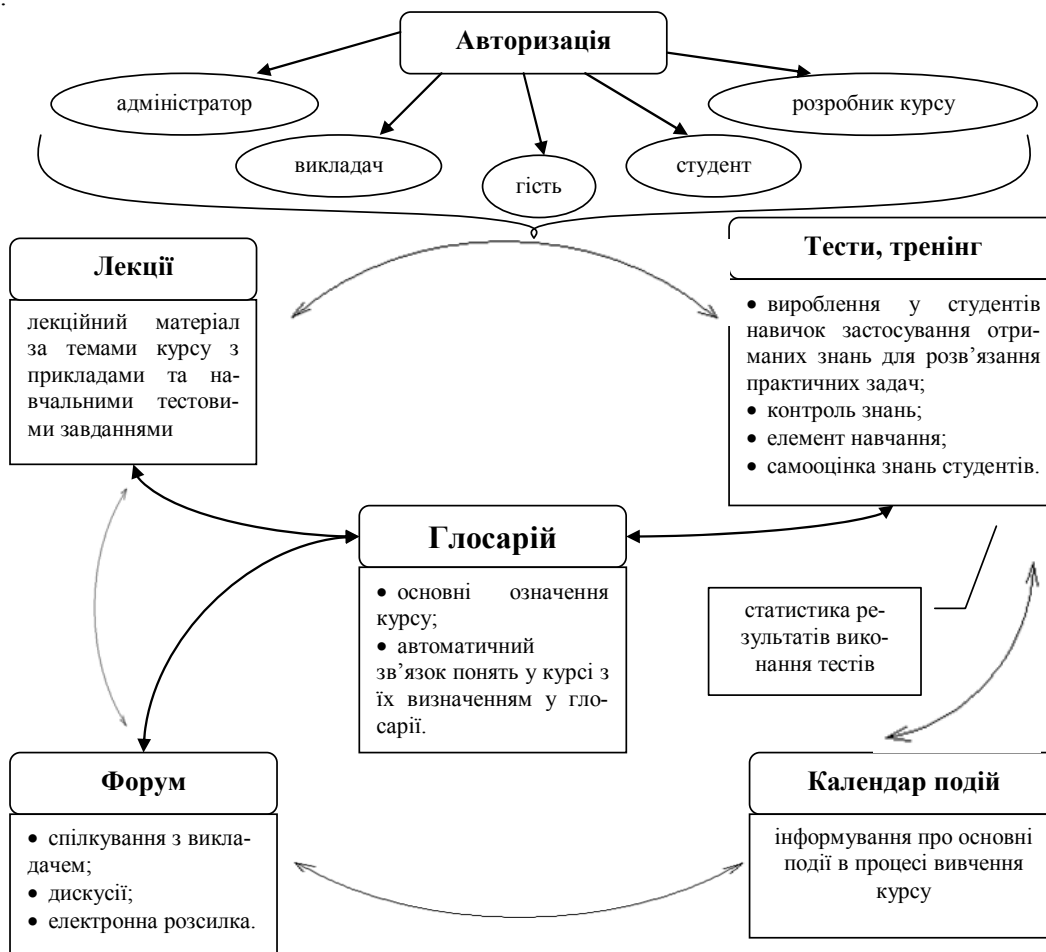


Рис. 1 Структурно-функціональна схема електронного курсу «Теорія ймовірностей»

Процес навчання за допомогою електронного курсу базується на самостійному вивченні або повторенні навчальних матеріалів, що були надані викладачем на лекційних заняттях, а також самоконтролі набутих теоретичних знань за допомогою тестів першого рівня складності та набутті практичних навичок за допомогою тестів другого (тренувального) рівня складності, що включають розв'язання простих типових задач та проведення обмеженого в часі типового модульного контролю (третього рівня складності), що включає задачі з різних тем цього модуля дисципліни.

Доступ до електронного курсу здійснюється за допомогою інтерфейсу, що наведений на рис. 2. У цьому програмному додатку розробники акцентували увагу на створенні навчальних ресурсів, що включають лекційні матеріали, алгоритми, схеми та приклади розв'язання типових задач, набір задач для самоконтролю та довідкові матеріали з предметної галузі навчального курсу. У кінці тестування обов'язково користувач отримує статистичну інформацію щодо проходження контрольного заходу.

Рис. 2 Інтерфейс електронного курсу «Теорія ймовірностей»

У розробленому Internet-додатку передбачений глосарій, який дає можливість отримати довідкову інформацію за матеріалами навчальної дисципліни (рис. 3).

Необхідний запис можна виділити або з алфавітного списку вибору термінологічного словника, або за допомогою рядку пошуку (текстовий рядок «Знайти»), при цьому список записів можна сортувати: за алфавітом, категорією, датою реєстрації та автору. Крім того, у тренувальному режимі тестування користувач завжди може за виділеним ключовим словом (рис. 4) одержувати автоматичне посилання на відповідний запис у глосарію, тобто отримувати теоретичну підказку, не звертаючись до лекційного матеріалу. Зазначимо, що глосарій таким же чином може використовуватися і при вивченні або повторенні теоретичного матеріалу.

Як комунікативні компоненти в електронному курсі поки реалізований тільки блок «Форум», де учасники навчального процесу можуть обмінюватися повідомленнями в режимі off-line. Надалі планується розробити додаткові комунікативні компоненти, що властиві дистанційним електронним курсам як режим консультацій, що включає блок контактів викладачів та графік їх консультацій, при цьому передбачається можливість виведення запитання та відповіді в публічному режимі. Також обов'язково буде в режимі on-line організована синхронна текстова і відеовзаємодія зі збереженням всіх текстових сесій для наступного перегляду.

Таким чином, створений електронний курс «Теорія ймовірностей» з використанням Internet-технологій, комп'ютерної системи тестування, технології дистанційного навчання може успішно використовуватися для підтримки різних форм організації навчального процесу для бакалаврів математичних спеціальностей.

У подальшому розроблений електронний курс буде доповнений такими методичними ресурсами, як блок «Навчальна програма курсу», що включає доступ до інформації про авторів курсу, програмного матеріалу, що визначає зміст і обсяг вивчення дисципліни; блок «Вступ до курсу», який надає інформацію про мету, навчальні завдання, терміни вивчення курсу; блок «Методичні вказівки до вивчення дисципліни», що включає порядок та методичні вказівки щодо вивчення дисципліни в режимі

дистанційного навчання, зв'язки з іншими дисциплінами, що входять до навчального плану підготовки бакалаврів з напрямів підготовки «Математика» та «Прикладна математика».

Теорія ймовірностей Перейти на...

ЦДН ЗНУ > Теорія ймовірностей > Глосарії > Головні визначення курсу "Теорія ймовірностей"

Даний елемент курсу містить набір термінів і відповідних їм визначень. За змістом глосарію можна проводити пошук, а також переглядати визначення в різних форматах. Для будь-якого запису в глосарії існує можливість додавання коментарів.

Знайти Повнотекстовий пошук

Додати новий запис

Обзор по алфавиту | Обзор по категориям | Обзор по дате | Обзор по авторам

Обзор глосария по алфавиту

Специальные | А | Б | В | Г | Д | Е | Ё | Ж | З | И | К | Л | М | Н | О
П | Р | С | Т | У | Ф | Х | Ц | Ч | Ш | Щ | Э | Ю | Я

Все

Страница: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Далее)

Все

А

Абсолютно неперервна випадкова величина:
Абсолютно неперервна випадкова величина – це випадкова величина, функцію розподілу якої можна представити у вигляді:

$$F_k(x) = \int_{-\infty}^x p_k(u) du, \quad x \in (-\infty, \infty).$$
Ключевое(ые) слово(а): Абсолютно неперервна випадкова величина

Аддитивна функція:
Аддитивна функція – це функція, яка володіє третьою властивістю (кожній частині фазового простору ставиться у відповідність сума чисел поставлених у відповідність всім точкам цієї частини фазового простору).
Ключевое(ые) слово(а): Аддитивна функція

Рис. 3 Глосарій курсу «Теорія ймовірностей»

Choose one answer.

a. розміщення

b. перестановки з повтореннями

c. перестановки Це правильна відповідь.

d. сполучення

Submit

Correct
Marks for this submission: 1/1.

12 Скількикома способами сім книг різних авторів можна розставити на полиці в один ряд? Розв'яжіть задачу.
Marks: --/1

Answer:

Submit

Save with

Рас

Теорія ймовірностей: Glossaries Search - Microsoft Internet Explorer

ЦДН ЗНУ > Теорія ймовірностей > Glossaries > Search

Сполучення:
Сполучення з k елементів по k – числогруп елементів, кожна з яких відривається одна від одної хоча б одним елементом.

> Головні визначення курсу "Теорія ймовірностей"

Keyword(s): Сполучення

Close this window

Рис. 4 Використання глосарію в тренувальному режимі при розв'язанні типових задач

Таким чином, отримавши усі необхідні складові, створений дистанційний навчальний курс значно спростить роботу викладача за допомогою автоматизації деяких операцій, що дозволить оперативно отримувати інформацію про перебіг навчального процесу. Розробниками передбачено створення інтерактивної мультимедійної складової, що дозволить якісно одержувати теоретичні знання та набувати практичні навички без допомоги викладача, тобто дистанційно. Крім цього, ведуться розробки щодо створення засобів, призначених для організації навчального процесу та тестування (модульного та семестрового) контролів, дистанційного проведення консультацій, автоматичної перевірки та оцінки тестових завдань, практичних, лабораторних та індивідуальних (творчих) робіт. Також передбачається

обов'язково проводити накопичення різних статистичних даних щодо користування цим дистанційним електронним курсом зі збереженням інформації протягом встановленого періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / [С. В. Агапонов, З. О. Джалиашвили, Д. Д. Кречман и др.] ; под ред. З.О. Джалиашвили. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.
2. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях / А.А. Андреев. – М. : МЭСИ, 1999. – 289 с.
3. Бакалов В.П. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление : учеб. пособ. / Бакалов В.П., Крук Б.И., Журавлева О.Б. – М. : Горячая линия – Телеком, 2008. – 107 с.
4. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
5. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Угольков. – М., 2004. – 201 с.
6. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Київ-Вінниця : Планер, 2005. – 366 с.
7. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П. В. Стефаненко. – К., 2002. – 37 с.
8. Штогрин С.С. Застосування елементів дистанційного навчання при проведенні занять зі студентами денної форми навчання / С.С. Штогрин, Б.Є. Роман // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України Збірник наукових праць. – К., 2010. – Вип. 146. – С. 182–188.
9. Белозубов А. В. Система дистанционного обучения Moodle : учеб.-метод. пособ. / А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2007. – 108 с.
10. Покало О. Г. Руководство преподавателю Moodle / О. Г. Покало О. Г. ; [под ред. Ланец Г. П., Забалканцевой Е. В.] – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2009. – 39 с.

УДК 378.124:159.942.2

ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Овсяннікова В.В., к.психол.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розглядається синдром емоційного вигорання викладача університету. Автор пропонує системний аналіз цього психологічного синдрому з метою запобігання його розповсюдження.

Ключові слова: емоційне вигорання, стрес, педагогічна діяльність.

Овсяннікова В.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматривается синдром эмоционального выгорания преподавателя университета. Автор предлагает системный анализ рассматриваемого психологического синдрома с целью предотвращения его распространения.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, стресс, педагогическая деятельность.

Ovsannikova V.V. PROFESSIONAL FEATURES OF EMOTIONAL FADING OF TEACHER OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article elaborates on the phenomenon of burn-out hitting the University academic staff. The authors provide a framework both for understanding and, hopefully, inoculating against future burnout.

Key words: emotional fading, stress, pedagogical activity.

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється в педагогічній діяльності через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підрастаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо.

Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром емоційного вигорання.

Феномен «емоційного вигорання», що виявляється, зокрема, у втраті інтересу до професійної діяльності, зниженні рівня контактування з дійсністю, депресії, постає як одне з явищ, яке обмежує професійне зростання. Фактично цей феномен є наслідком кризи пристосування до умов професійної діяльності, пов'язаної з постійним спілкуванням.

Емоційне вигорання є вельми негативним явищем, яке послаблює професійну діяльність людини. Для багатьох професій виконання професійних функцій тісно пов'язане з ризиком емоційного вигорання. Викладач вищого навчального закладу не може обмежуватися тільки переказанням знань, від нього очікують чутливості до потреб студентів, спостережливості і розуміння їхніх індивідуальних здібностей.

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Й. Голд, І. Фрідман, Б. Фарбер, Г. Дженет, С. Сейдман, Дж. Сагер, Д. Чікон, Р. Корф, Л. Томпсон, Дж. Чик, Л. Бредлі, Л. Карамушка, С. Максименко, Т. Зайчикова та ін.

Мета статті – визначити професійні особливості емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу.

Традиційно і в суспільній свідомості, і в науковій літературі акцент робиться перш за все на позитивних аспектах роботи з людьми (лікарів, педагогів, соціальних працівників і т. д.). Разом із тим абсолютно очевидно, що саме робота з людьми через високі вимоги, що пред'являються нею, особливу відповідальність і емоційні навантаження потенційно містить у собі небезпеку важких переживань, пов'язаних із робочими ситуаціями, і вірогідність виникнення професійного стресу.

Вперше на цю проблему звернули увагу американські фахівці у зв'язку із створенням і масовим розповсюдженням соціальних служб, працівники яких, що мають професійну освіту або отримали спеціальну підготовку в області психології або соціології, за службовим обов'язком вступали в постійні контакти з відвідувачами, що приходили до них зі своїми різноманітними і, як правило, досить важкими проблемами. Часто їх єдиним обов'язком у подібних випадках було надання психологічної підтримки – вислухати, підтримати, якщо можливо, щось порадити. Не дивлячись на спеціальну підготовку і підбір персоналу, керівництво служб через деякий час їх роботи нерідко стикалося з фактами незадовільної роботи співробітників, перш за все зі скаргами відвідувачів на їх не увагу, байдужість і навіть грубість. Проведені дослідження привели до виявлення своєрідного професійного стресу – «стресу спілкування», який у поєднанні з іншими професійними стресами, приводить до виникнення так званого феномена «емоційного вигорання» [1].

Уперше термін «вигорання» був уведений американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами для надання їм професійної допомоги.

Поняття вигорання («burnout») зазвичай використовується для позначення стану фізичного, емоційного і психічного виснаження, що викликається тривалою включеністю в ситуації, що містять високі емоційні вимоги, які у свою чергу найчастіше є наслідком поєднання надмірно високих емоційних витрат з хронічними ситуаційними стресами [2].

Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ сторіччя науковий психологічний світ сколихнула хвиля досліджень та дискусій, предметом обговорення яких був синдром вигорання – психогенний розлад, що виникає в професійній діяльності особистості. Перші публікації, які містили клінічний опис окремих випадків, змінилися науково обґрунтованими експериментальними дослідженнями та концептуальними припущеннями, що аналізують причини виникнення синдрому, вивчають його структуру, симптоми та наслідки.

Первинні дослідження цього явища носили в основному описовий і епізодичний характер. Але в 1981 р. К. Маслач, один із провідних фахівців з вивчення «емоційного вигорання», деталізувала цей феномен як особливий стан, що включає відчуття емоційного виснаження, знемогу; симптоми дегуманізації, деперсоналізації; негативне самосприйняття, а в професійному плані – втрату професійної майстерності [3].

У 1982 р. К. Маслач визначила, як важливі, наступні характеристики особистості, схильної до синдрому емоційного вигорання: індивідуальна межа можливостей емоційного «Я» протистояти виснаженню,

протидіяти «згоранню» на основі самозбереження; внутрішній психологічний досвід, що включає відчуття, установки, мотиви, очікування; негативний індивідуальний досвід; дистрес, дискомфорт, дисфункції або їх наслідки. Основними ознаками синдрому згорання є:

- відчуття емоційного виснаження;
- наявність негативних відчуттів по відношенню до клієнтів;
- негативна самооцінка.

Вигорання повинне розглядатися як особливий стан людини, що є наслідком професійних стресів. «Синдром вигорання» – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження, виражається в депресивному стані, відчутті втоми і спустошеності, недовіці енергії і ентузіазму, втраті здібностей бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно роботи і життя взагалі. Існують різні думки щодо причин виникнення вигорання і самих симптомів емоційного «вигорання». Дослідники сходяться на думці про те, що головне джерело вигорання — це взаємодія з людьми. Ті, хто працюють у медичних, освітніх, психологічних, соціальних службах, перш за все, виконують роботу, що вимагає особливих емоційних витрат.

На сьогодні виділяють близько 100 симптомів, так або інакше пов'язаних з «вигоранням». Серед них є такі, які пов'язані з мотивацією на роботу (втрата ентузіазму, інтересу до тих, кого обслуговують). Б. Пелман і Е. Хартман, узагальнивши багато визначень «вигорання», виділили три головні компоненти: емоційне і/або фізичне виснаження, деперсоналізація, понижена робоча продуктивність [4].

Отже, описані дослідниками основні прояви професійного «вигорання» зводяться до наступного: у фізичних відносинах людина постійно відчуває втому, відсутність сил, понижений енергетичний тонус, у неї падає працездатність і з'являються різні симптоми фізичних нездужань, головні болі, безсоння, втрата апетиту або схильність до переїдання, зловживанням заспокійливими або збудливими засобами і так далі

По суті, походження «вигорання», мабуть, неможливо однозначно пов'язати з тими або іншими особистісними або ситуаційними чинниками, швидше воно є результатом складної взаємодії особистісних особливостей людини, ситуації її міжособистісних відносин і її професійної і робочої ситуації, у якій вона знаходиться.

На думку дослідників, порушення можуть зачіпати різні грані трудового процесу — професійну діяльність, особистість професіонала, професійне спілкування. Ці порушення зазвичай полягають у тому, що в людини розвивається «емоційне вигорання» – симптомокомплекс, який включає набір негативних показників, під впливом яких руйнується особистість фахівця, вона не може використовувати особистісні можливості, які є в неї, і засоби у зв'язку зі станом психічної втоми або втрачає свої трудові уміння і навички. У результаті відбуваються порушення й деформації професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому.

Соціальне значення педагогічної діяльності важко переоцінити: вона пов'язана із збереженням і трансляцією культури як досвіду діяльності. Очевидно, що психологічне здоров'я педагога – одна з найважливіших умов, що забезпечують досягнення мети освіти. Педагогічна діяльність завжди супроводжується емоційною напругою, наслідком якої можуть стати ослаблення стійкості психічних функцій, часткова втрата працездатності і навіть соматичні і нервово-психічні хвороби, що призводить до зниження психологічної адаптивності, порушення цілісності особи викладача.

Професійна педагогічна діяльність має ряд специфічних особливостей і ускладнена безліччю негативних чинників, одним з яких є «синдром емоційного вигорання».

Професія педагога відноситься до розряду стресогенних, таких, що вимагають великих резервів самовладання і саморегуляції, одним з яких є емоційна стійкість педагога, необхідна для подолання негативних змін, у тому числі і синдрому емоційного вигорання.

Пояснюється це тим, що професійна праця педагогів відрізняється дуже високою емоційною напруженістю. Відома велика кількість об'єктивних і суб'єктивних емоціогенних чинників, які негативно впливають на працю педагога, викликаючи сильну емоційну напругу і стрес. Слід також враховувати, що це одна з професій альтруїстичного типу, де вірогідність виникнення психічного вигорання достатньо висока.

Основна причина розвитку «синдрому емоційного вигорання» – невідповідність між особистістю і роботою, між підвищеними вимогами керівника до працівника і реальними можливостями останнього. Часто «синдром емоційного вигорання» викликається невідповідністю між прагненням працівників мати великий ступінь самостійності в роботі, самостійно шукати засоби і методи досягнення тих результатів, за які вони відповідають, і жорсткою, нерациональною політикою адміністрації в організації робочої активності і контролю за нею. Результат такого контролю – виникнення відчуттів даремності своєї діяльності і відсутність відповідальності.

Відсутність належної винагороди за роботу переживається працівником як невизнання його праці, що може також привести до емоційної апатії, зниження емоційної залученості в справі колективу, виникненню відчуття несправедливого до нього відношення і, відповідно, до вигорання.

Ще однією причиною вигорання є психічне насильство, причина якого – погіршення міжособистісних відносин і організаційні дисфункції. Найбільш поширеною формою такого насильства є зловживання владою по відношенню до людей, не здатних захистити себе.

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним впровадженням інноваційних технологій в педагогічний процес. В умовах змін, що відбуваються, все більш високі вимоги висуваються не тільки до професійних знань, умінь і навиків педагога, але і до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття.

У процесі професійної діяльності педагог спілкується із студентами, колегами, адміністрацією. Професійне спілкування педагога характеризується наступними чинниками: протяжністю в часі; результати спільної роботи; емоційною насиченістю, інтенсивністю. За загальним визнанням вітчизняних фахівців, педагогічна діяльність – один із видів професійної діяльності, що найбільш деформує особистість людини. Подібні професійні деформації характеру починають заважати педагогові в роботі, ускладнюють його спілкування з близькими та друзями.

Ми також знаходимо підтвердження тому, що із збільшенням педагогічного стажу роботи у викладачів вищих навчальних закладів знижуються показники психічного і фізичного здоров'я. Крім того, ученими була встановлена залежність тривалості роботи педагога з учнями і появи у нього такого виду професійної деформації як «синдром емоційного вигорання».

Ці фактори часто руйнують емоційну сферу педагога. У нього різко зростає кількість афектних розладів, з'являються стани незадоволеності собою і своїм життям, труднощі встановлення теплих, довірчих контактів зі студентами, колегами, людьми, що оточують. Ці симптоми негативно позначаються на всій професійній діяльності викладача, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності своєю професійною діяльністю. Таким чином, відбувається зміна в мотиваційній сфері педагога й розвивається синдром емоційного згорання.

Емоціогенні чинники викликають наростаюче відчуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до кризи в роботі, виснаження й вигорання. Це супроводжується такими фізичними симптомами: астенизація, часті головні болі й безсоння. Окрім цього, виникають психологічні і поведінкові симптоми: відчуття нудьги і образи, зниження ентузіазму, невпевненість, дратівливість, нездатність ухвалювати рішення. У результаті знижується ефективність професійної діяльності педагога. Наростаюче відчуття незадоволеності професією веде до зниження рівня кваліфікації і обумовлює розвиток процесу психічного вигорання.

Розглянемо ряд зовнішніх і внутрішніх чинників передумов, які провокують емоційне вигорання педагога.

До зовнішніх факторів відносять рівні матеріального середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності. Багато психологів відзначають домінуючу роль цих чинників у виникненні вигорання.

Розглянемо їх докладніше.

1. Хронічна напружена психоемоційна діяльність.

Така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, точніше, з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і дією на них. Професіоналові, що працює з людьми, доводиться постійно підкріплювати емоціями різні аспекти спілкування: активно ставити і вирішувати проблеми, уважно сприймати, посилено запам'ятовувати і швидко інтерпретувати візуальну, звукову і письмову інформацію, швидко зважувати альтернативи і ухвалювати рішення.

2. Дестабілізуюча організація діяльності.

Основні її ознаки загальновідомі – нечітка організація і планування праці, недолік устаткування, погано структурована і розпливчата інформація, наявність у ній «бюрократичного шуму» – дрібних подробиць, суперечностей, завищені норми контингенту, з яким пов'язана професійна діяльність, наприклад, студентів в аудиторії. При цьому дестабілізуюча обстановка викликає багатократний негативний ефект: вона позначається на самому професіоналові, на суб'єктові спілкування – клієнтові, споживачі, пацієнтові і так далі, а потім на взаєминах обох сторін.

3. Підвищена відповідальність за виконувани функції і операції.

Представники педагогічних професій зазвичай працюють в режимі зовнішнього і внутрішнього контролю. Процесуальний зміст їх діяльності полягає в тому, що постійно треба входити і знаходитися в стані суб'єкта, з яким здійснюється спільна діяльність. Постійно доводиться приймати на себе

енергетичні розряди партнерів. На всіх, хто працює з людьми і чесно ставиться до своїх обов'язків, лежить етична і юридична відповідальність за благополуччя увірених ділових партнерів. Плата висока – це нервові перенапруження. Наприклад, у викладача вищого навчального закладу за день проведення занять самовіддача й самоконтроль такі значущі, що до наступного робочого дня психічні ресурси практично не відновлюються.

4. Неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, у системі «керівник–підлеглий», і по горизонталі, у системі «колега–колега». Знервована обстановка спонукає одних розтрачувати емоції, а інших – шукати способи економії психічних ресурсів. Рано чи пізно обачна людина з міцними нервами схилитиметься до тактики емоційного вигорання: триматися від всього і всіх подалі, не приймати все близько до серця, берегти нерви.

5. Психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

У педагогів – це учні, студенти з аномаліями характеру, нервової системи. У процесі професійної діяльності майже щодня попадається студент, який «псує вам нерви» або «доведе до білого каління». Мимоволі фахівець починає попереджувати подібні випадки і вдаватися до економії емоційних ресурсів, переконуючи себе за допомогою формули: «не слід звертати увагу». Залежно від статистики своїх спостережень, він додає, кого саме треба емоційно ігнорувати: невихованих, розбещених, нерозумних, капризних або аморальних. Механізм психологічного захисту знайдений, але емоційна усунутість може бути використана недоречно, і тоді професіонал не включається в потреби і вимоги цілком нормального партнера по діловому спілкуванню. На цьому ґрунті виникають непорозуміння і конфлікт, таким чином, емоційне вигорання виявляється своєю дисфункціональною стороною.

До внутрішніх чинників, що сприяють емоційному вигоранню відносять схильність до емоційної ригідності та інтенсивну інтеріоризацію (сприйняття й переживання) обставин професійної діяльності.

Схильність до емоційної ригідності.

Емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш реактивний і сприйнятливий, емоційніше стриманий. Наприклад, формування симптомів «вигорання» проходитиме повільніше в людей імпульсивних, таких, які володіють рухомими нервовими процесами. Підвищена вразливість і чутливість можуть повністю блокувати цей механізм психологічного захисту і не дозволять йому розвиватися. Життя багато разів підтверджує сказане. Нерідко трапляється так, що, пропрацювавши «в людях» до пенсії, людина, проте, не втратила чуйність, емоційну залученість, здібність до співучасті і співпереживання.

Інтенсивна інтеріоризація (сприйняття й переживання) обставин професійної діяльності.

Це психологічне явище виникає в людей із підвищеною відповідальністю за доручену справу, виконувану роль. Часто зустрічаються випадки, коли по молодості, недосвідченості і, можливо, наївності, фахівець, що працює з людьми, сприймає все дуже емоційно, віддається справі без залишку. Кожен стресогенний випадок з практики залишає глибокий слід у душі. Доля, здоров'я, благополуччя суб'єкта діяльності викликає інтенсивну співучасть і співпереживання, болісні роздуми і безсоння. Професор Т.В. Решетова називає це неписьменним співчуттям – повним розчиненням в іншому, слабкими межами «Я» [59]. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються, і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, удаючись до тих або інших прийомів психологічного захисту. Так, деякі фахівці через якийсь час міняють профіль роботи і навіть професію. Частина молодих педагогів покидає навчальний заклад у перші 5 років трудового стажу. Але типовий варіант економії ресурсів – емоційне вигорання. Педагоги через 11–16 років набувають енергозберігаючих стратегій виконання професійної діяльності.

Серед багатьох особливостей і труднощів педагогічної роботи часто виділяють її високу психічну напруженість. Більш того, здібність до переживання і співпереживання визнається однією з професійно важливих якостей педагога. Усі ці особливості можуть сприяти формуванню «синдрому емоційного вигорання» [5].

Для визначення професійних особливостей емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу у ході емпіричного дослідження нами був застосований ряд методик:

1) Анкетування спрямоване на оцінку ступеня задоволеності викладачів вищого навчального закладу умовами праці, розміром заробітної плати, відносинами з керівництвом, відносинами в колективі, а також на оцінку інтенсивності випробовуваних викладачами фізичних, інтелектуальних та психоемоційних навантажень.

2) Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В.Бойко спрямована на виявлення рівня прояву синдрому емоційного вигорання [6];

3) Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла спрямована на виявлення особистісних якостей [7].

У дослідженні взяли участь 34 викладача віком від 25 до 48 років із різним педагогічним стажем (від 6 місяців до 20 років).

При дослідженні професійних особливостей емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу, нами було встановлено, що домінуючими симптомами емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу є: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «редукція професійних обов'язків», «розширення сфери економії емоцій». Вираженість фаз синдрому емоційного вигорання не носить монотонний зростаючий характер, існує певна закономірність його прояву, залежна від педагогічного стажу та інтелектуальних та емоційно-вольових особливостей викладача.

Нами було встановлено, що на розвиток синдрому «емоційного вигорання» впливають організаційні умови професійної діяльності:

- підвищують ризик розвитку «вигорання» несприятливі умови праці, організація роботи, яка не задовольняє викладача; низька можливість підвищення кваліфікації;
- усвідомлення своєї роботи як престижною знижує ризик виникнення «вигорання»;
- напружені відносини з керівництвом вищого навчального закладу і несприятливі відносини в колективі підвищують ризик розвитку «вигорання»;
- задоволеність розміром заробітної плати не має сильного впливу на виникнення «вигорання».

У ході дослідження ми також з'ясували, що ті викладачі, які часто випробовують фізичні навантаження, у меншій мірі схильні до «вигорання».

Чим частіше в професійній діяльності викладач випробовує психоемоційні навантаження, тим вище в нього ризик виникнення синдрому емоційного «вигорання». У таких викладачів вище показник «резистенція», і такі симптоми «вигорання», як: «психосоматичні порушення», «незадоволеність собою», «розширення сфери економії емоцій», «неадекватне вибіркоче емоційне реагування».

Аналіз достовірних відмінностей між досліджуваними показав, що виснаження і незадоволеність собою більшою мірою властиві тим викладачам, які завжди відчують інтелектуальні навантаження, ніж тим, які ніколи їх не відчують.

Також на розвиток синдрому емоційного «вигорання» впливають особистісні якості викладача. Викладачі вищого навчального закладу, які схильні до синдрому емоційного вигорання, характеризуються такими рисами особистості, як емоційна нестійкість, високий рівень тривожності і агресивності. У той же час вони відрізняються відчуттям надмірної відповідальності, обов'язковості. Вони більш неспокійні, стурбовані, ранимі, вразливі, чутливі до зауважень і осуду, іпохондричні, ніж викладачі, у яких відсутній синдром вигорання. Досліджувані з високим рівнем вигорання відрізняються емоційною незрілістю, нестійкою самооцінкою.

Отже, можна стверджувати, що синдром емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу визначається як його особистісними якостями, так і організаційними умовами професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лешукова Е. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики [Электронный ресурс] / Е. Лешукова // Вестник РАТЭПП. – СПб. : Питер, 1995. – №1. – Режим доступа: <http://home.perm.ru~dmitry/archive/p010.htm#>
2. Словарь-справочник по социальной работе / Е.И. Холостова. – М. : Юрист, 2000.– 424 с.
3. Фирсов М.В. Теория социальной работы: учеб. пособ. для студ. высш. уч. завед. / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М. : Владос, 2001.– 432 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – №1. – С.16–21.
5. Бахтиярова В.Ф. Современные подходы к качеству образования / В.Ф. Бахтиярова // Сборник учебно-методических разработок. Серия «В помощь преподавателям вузов». – Уфа : БИРО, 2007. – С. 25–26.
6. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посіб / О.І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
7. Психологические тесты / [под ред. А.А. Карелина]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – .–312 с. Т. 1. – 2003. – 312 с.

УДК 371.27:371.38:57

ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ЗА 100-БАЛЬНОЮ РЕЙТИНГОВОЮ ШКАЛОЮ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Перетятко В.В., к. пед. н., доцент, Ткачук О.В., асистент

Запорізький національний університет

У статті розкривається досвід розробки і впровадження в навчальний процес біологічного факультету ЗНУ кількісних і якісних вимірників результату діяльності студентів під час педагогічної практики.

Ключові слова: контрольньо-оцінювальний лист, 100-бальна рейтингова шкала, кредитно-модульна система навчання, педагогічна практика.

Peretyatko V.V., Tkachuk O.V. ОЦЕНИВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПО 100-БАЛЛЬНОЙ РЕЙТИНГОВОЙ ШКАЛЕ В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье раскрывается опыт разработки и внедрения в учебный процесс биологического факультета ЗНУ количественных и качественных измерителей результатов деятельности студентов во время педагогической практики.

Ключевые слова: контрольньо-оцінювальний лист, 100-бальна рейтингова шкала, кредитно-модульна система навчання, педагогічна практика.

Peretyatko V.V., Tkachuk O.V. ESTIMATION OF STUDENT TEACHING OF STUDENTS FOR 100 BALNOJU REJTINGOVOJU ШКАЛОЮ WITHIN THE LIMITS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM OF TRAINING / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article experience of working out and introduction in educational process of biological faculty ZNU of quantitative and qualitative measuring instruments of results of activity of students reveals during student teaching.

Key words: kontrolno-estimated sheet, 100-ball rating scale, credit-modular system of training, student teaching.

Загальнонауковою є проблема співвідношення якісних і кількісних показників навчання. Контроль є складовою частиною навчального процесу. Завдяки йому стає очевидною відповідність запланованих і одержаних результатів діяльності студентів. Контроль та оцінка у будь-якому виді людської діяльності завжди справляють суттєвий безпосередній вплив на її якість та ефективність, на ставлення людини до виконання обов'язків, на розвиток почуття відповідальності за стан справ і мотивацію цілеспрямованої діяльності. За визначенням К.Г.Делікатного: «В контролі знань чітко виступають дві складові – перевірка як з'ясування і вимірювання знань та оцінка як процес і результат» [1; 11].

Педагогічна практика сприяє практичному засвоєнню біологічних знань і умінь, засвоєнню психолого-педагогічних основ, необхідних для ефективної майбутньої професійної діяльності, розвитку інтелектуально-емоційного потенціалу. Тому ми вважаємо надзвичайно важливою обставиною ефективність її перевірки та об'єктивність оцінювання.

Проблема ефективності контролю та оцінювання досягнень учнів і студентів досліджувалася в роботах П.С.Атаманчука, М.О.Аузіної, Ю.К.Бабанського, Є.С.Березняка, К.Г.Делікатного, І.Зварича, Н.Г.Казанського, Т.С.Назарова, М.В.Савіна, Ю.М.Сорокіна. Підвищенню ефективності контрольньо-оцінювальної діяльності педагога приділяють увагу дослідники Е.Д.Божович, В.Д.Шарко, Е.Б.Шишкова, І.С.Якиманська.

Метою статті є ознайомлення з досвідом розробки вимірників для визначення як обсягу, так і якості умінь й навичок студентів-практикантів, а також методикою впровадження їх у кредитно-модульну систему навчання на біологічному факультеті ЗНУ.

Перевірка за перебігом і результатами педагогічної практики студентів IV курсу біологічного факультету ЗНУ здійснюється за допомогою таких форм контролю:

- ✓ попереджувальний – груповий керівник перевіряє індивідуальний план роботи, плани-конспекти уроків і позакласних заходів, дає студенту-практиканту поради з подальшої роботи;
- ✓ персональний – здійснюється тоді, коли в студента-практиканта виникають труднощі при проведенні навчальної або виховної роботи;
- ✓ оглядовий – здійснюється груповим або факультетським керівником у ході перевірки виконання індивідуального плану;
- ✓ тематичний – здійснюється за результатами виконання одного з запланованих практикантом заходів;
- ✓ узагальнюючий – здійснюється під час проведення підсумкової конференції та диференційованого заліку.

Крім того, у своїй роботі ми застосовуємо нові демократичні форми контролю, зокрема: *колективний* – груповий керівник контролює діяльність всієї закріпленої групи, яка перебуває на практиці у навчальному закладі; *взаємоконтроль* – груповий керівник закріплює двох студентів, які працюють учителями біології та класними керівниками в паралельних класах для взаємовідвідування, аналізу та взаємоперевірки всієї роботи; *самоконтроль* – базується на самоаналізі результатів навчальної та виховної роботи.

Перехід на кредитно-модульну систему навчання в межах Болонської угоди та запровадження європейської кредитно-трансферної системи оцінювання (ECTS) передбачає забезпечення єдності вимог виміру результатів навчання. Проте, як відмічається в роботі П.С.Атаманчука, О.М.Семерні, Б.А.Суся, у явному вигляді критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у системі ECTS взагалі відсутні, а окреслюється лише міра успішності виконання навчальної роботи студентом [2]. І якщо методика оцінювання навчальних дисциплін вже більш-менш зрозуміла викладачам і має певні спільні ознаки, то критерії оцінювання педагогічної практики за умов кредитно-модульної системи з її 100-бальними оцінками досить різноманітні і розрізнені. Ситуацію поглиблює ще та обставина, що оцінювання здійснюється комісіями до складу яких входять учителі загальноосвітніх навчальних закладів з досвідом оцінювання за 12-бальною шкалою.

У Запорізькому національному університеті на кафедрі хімії був розроблений *«Контрольно-оцінювальний лист результатів педагогічної практики за 100-бальною рейтинговою шкалою кредитно-модульної системи»*. Під час його розробки ми виходили з того положення, що більшість навчальних дисциплін за кредитно-модульною системою передбачає одержання студентом по 30 балів за два модулі, 20 балів за індивідуальне завдання і 20 балів за підсумковий контроль. Програмою педагогічної практики для студентів IV курсу біологічного факультету ЗНУ передбачено виконання *навчальної роботи* в якості вчителя біології, *виховної роботи* в якості класного керівника (куратора), а також виконання *психолого-педагогічного завдання*. Ми пропонуємо визначити навчальну роботу як перший модуль, виховну роботу – як другий модуль, психолого-педагогічне завдання як індивідуальне завдання, підготовку звітної документації та захист результатів практики як підсумковий контроль.

Студенти одержують «Контрольно-оцінювальний лист» на початку педагогічної практики. Гласність оцінки сприяє свідомому ставленню до роботи. Ознайомлення зі змістом роботи, яку має виконати студент під час практики і кількістю передбачених за це балів, орієнтує студентів щодо еталонних вимог до своїх досягнень, а також об'єктивності оцінювання.

Визначаючи зміст навчальної роботи, яку має виконати студент як учитель біології, ми спиралися на програму педагогічної практики студентів IV курсу біологічного факультету [3]. Нею передбачене проведення студентом не менш чотирьох уроків біології та одного позакласного масового заходу з біології. При цьому студент повинен продемонструвати володіння проєктувальними, конструктивними, процесуальними, гностичними, комунікативними компетентностями.

Навчальна робота в «Контрольно-оцінювальному листку» оцінюється власноруч учителем біології загальноосвітнього навчального закладу, де студент проходив педагогічну практику. Оцінку він підтверджує власним підписом після таблиці. Таблиця має такий вигляд.

Таблиця 1 – Навчальна робота студента-практиканта

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Систематичне ведення педагогічного щоденника	1	
Самостійність і ініціативність під час розробки і оформлення індивідуального плану проходження практики	1	
Самостійність під час підготовки до проведення уроків, оформлення планів-конспектів	1–2	
Вільне володіння матеріалом уроку, наукова правильність	1–3	
Відповідність методів навчання цілям, змісту, типу уроку і віку учнів	1–2	
Застосування сучасних методів і методичний прийомів в навчально-виховному процесі	1–2	
Вільне володіння різними формами і методами контролю і корекції знань	1–2	
Застосування особистісно орієнтованого, індивідуального і диференційованого підходів до учнів	1–2	
Застосування прийомів активізації, мотивації навчальної діяльності учнів, підвищення пізнавального інтересу до предмету	1–2	

Використання засобів навчання на уроках (наочності, експерименту, ТЗН)	1–2	
Уміння володіти класом, підтримувати дисципліну на уроці	1	
Педагогічний такт, культура мовлення, зовнішній вигляд	1	
Проведення позакласного заходу з предмета (назвати дату і тему) «__» 201__ р.	1–5	
Робота з обдарованими або невстигаючими учнями класу (назвати прізвища та ім'я учнів)	1	
Аналіз педагогічної діяльності інших практикантів	1	
Позитивний відгук учителя або адміністрації навчального закладу	2	
Всього за роботу	30	

Програмою педагогічної практики в межах виховної роботи передбачене проведення студентом виховних бесід з учнями та їх батьками, класних годин або інших виховних заходів та виконання всіх обов'язків класного керівника. Визначаючи зміст виховної роботи особливу увагу ми приділили виконанню студентами профорієнтаційної роботи. В підсумку оцінювання результатів виконання студентом-практикантом виховної роботи набуло вигляду таблиці 2. Вона заповнюється класним керівником класу, за яким був закріплений практикант.

Таблиця 2 – Виховна робота

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Систематичне ведення щоденника класного керівника	1–2	
Перевірка щоденників учнів класу (не менше 2-х разів)	1–2	
Відвідування разом з учнями масових культурно-просвітницьких заходів	1–2	
Участь в суспільно-корисній діяльності навчально-виховного закладу	1–2	
Проведення бесід з учнями з різних видів виховання (назвати дату і тему) «__» 201__ р.	1–3	
Проведення виховного заходу, класної години (назвати дату і тему) «__» 201__ р. «__» 201__ р.	1–6	
Робота з батьками учнів (назвати ПІП батьків, причини і результат спілкування)	1–2	
Відвідування виховних заходів інших практикантів, їх аналіз	1–2	
Профорієнтаційна робота: проведення бесід з учнями і батьками про ЗНУ і біологічний факультет	1–3	
Профорієнтаційна робота: проведення екскурсії до ЗНУ і біологічного факультету з метою ознайомлення учнів з умовами навчання (назвати дату проведення) «__» 201__ р.	1–4	
Профорієнтаційна робота: прізвища та імена учнів класу, які виявили бажання навчатися на біологічному факультеті ЗНУ	2	
Всього за роботу	30	

Критерії оцінювання психолого-педагогічного завдання розроблялися викладачами кафедри педагогіки і психології ЗНУ. Виконане й оформлене завдання методист з психолого-педагогічних дисциплін вищевказаної кафедри оцінює в «Контрольно-оцінювальному листі» у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3 – Психолого-педагогічне завдання

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Вивчення особистості школяра і складання його характеристики	1–5	
Проведення психологічного аналізу уроку	1–5	
Всього за завдання з психології	10	
Розробка сценарію виховного заходу	1–5	
Розв'язання педагогічної задачі	1–5	
Всього за завдання з педагогіки	10	

Підсумковий контроль педагогічної практики – це, передусім, підготовка звітної документації, яка оформлюється студентом на завершальному етапі практики. Вона надається студентом-практикантом у вигляді так званої «Звітної теки з документами» і містить: відомість-характеристику, заповнену і завірену підписами вчителів і директора навчального закладу; контрольно-оцінювальний лист результатів педагогічної практики за 100 бальною рейтинговою шкалою кредитно-модульної системи; індивідуальний план на весь період практики; педагогічний щоденник; розгорнутий план-конспект залікового уроку біології; самоаналіз проведеного уроку біології; сценарій позакласного заходу з біології; сценарій позакласного виховного заходу; самоаналізи проведених заходів з рецензіями та оцінками; звіт про проходження педагогічної практики. На підставі всіх поданих документів, результатів роботи студента з груповим керівником та після захисту звіту приймається рішення комісії керівників практики про виконання програми і виставлення оцінки. Відповідне оцінювання здійснюється факультетським керівником практики згідно таблиці 4.

Таблиця 4 – Оформлення звітної документації

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Заповнена відомість-характеристика завірена підписами вчителів, директора і печаткою навчального закладу	1	
Вчасно розроблений і оформлений індивідуальний план проходження практики	1	
Оформлений педагогічний щоденник	1–2	
Розроблений і оформлений згідно з вимогами план-конспект залікового уроку	1–2	
Розроблений і оформлений самоаналіз залікового уроку з рецензією та оцінкою вчителя або адміністрації	1	
Розроблений і оформлений сценарій позакласного заходу з предмета	1–2	
Розроблений і оформлений самоаналіз позакласного предметного заходу з рецензією та оцінкою вчителя або адміністрації	1	
Розроблений і оформлений сценарій позакласного виховного заходу	1–2	
Розроблений і оформлений самоаналіз позакласного виховного заходу з рецензією та оцінкою вчителя або адміністрації	1	
Звіт з педагогічної практики з аналізом власної навчальної, виховної, методичної роботи і висновками (не менше 8 сторінок)	1–4	
Загальне оформлення звітної документації	1–2	
Групова презентація результатів практики	1	
Всього за роботу	20	

Також контрольно-оцінювальний лист включає примітку, у якій зазначається, що оцінка за практику може знижуватися, якщо студент під час практики неодноразово виявляв недисциплінованість (був відсутній у навчальному закладі без поважної причини; не відвідував консультації методистів і керівників практики; не надавав вчасно методистам і керівникам практики плани-конспекти уроків і позакласних заходів); зовнішній вигляд студента-практиканта неодноразово не відповідав статусу навчального закладу; під час практики студент порушував етичні норми поведінки; студент не підготував у належні терміни необхідну звітну документацію.

Досвід впровадження «Контрольно-оцінювальний лист результатів педагогічної практики за 100-бальною рейтинговою шкалою кредитно-модульної системи» дозволяє нам відзначити, що оцінювання практичних умінь і навичок педагогічної діяльності за визначеними критеріями стає більш конкретизованим і об'єктивним. Подальше дослідження може стосуватися розробки критеріїв оцінювання інших видів практики студентів: ознайомчої, наукової, переддипломної та інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деликатный К.Г. Преемственность в системе «школа–вуз» / Деликатный К.Г. – К. : О-во «Знание» УССР, 1986. – 48 с.
2. Атаманчук П.С. Оцінювання якості знань студентів з фізики в рамках кредитно-модульної системи навчання / П.С. Атаманчук, О.М. Семерня, Б.А.Сусь // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. – Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. – Вип. 13. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет. – 2007. – С.7–11.
3. Програма педагогічної практики / [укладач В.В.Перетяцько]. – Запоріжжя, ЗНУ. – 2008. – 10 с.

УДК 378.14: 504 (043)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЕКОЛОГО-КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Познанська О.В., головний спеціаліст

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

Освіта сьогодні мала б максимально відповідати вимогам екологічного імперативу реалізуючи завдання збалансованого розвитку. Вища екологічна освіта здатна ефективно вирішувати соціальні й екологічні проблеми через запровадження еколого-креативної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема категорію «екологічна відповідальність» доцільно розглядати як стан студента і його індивідуальну особливість, що формується активним навчально-виховним процесом у конкретних виробничих ситуаціях та проявляється фаховою діяльністю в екологічних вчинках.

Ключові слова: компетентність, креативність, еколого-креативна компетентність, екологічна відповідальність.

Poznanska O.V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЕКОЛОГО-КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА / Министерство образования и науки Украины

Образование сегодня должно было бы максимально соответствовать требованиям экологического императива, реализуя задания сбалансированного развития. Высшее экологическое образование способно эффективно решать социальные и экологические проблемы внедрением эколого-креативной подготовки будущих специалистов. В частности категорию «экологическая ответственность» следует рассматривать как состояние студента и его индивидуальную особенность, которая формируется активным учебно-воспитательным процессом в конкретных производственных ситуациях и проявляется профессиональной деятельностью в экологических поступках.

Ключевые слова: компетентность, креативность, эколого-креативная компетентность, экологическая ответственность.

Poznanska O.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ECOLOGICAL AND CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS / Ministry of education and science of Ukraine

Education today should comply with most ecological imperative task of realizing sustainable development. Higher ecological education can effectively address social and ecological problems through the implementation of ecological-creative training of future specialists. Particular category of «ecological responsibility» should be seen as a condition of the student and his individuality, which is formed by an active educational process in specific production situations and professional activities is manifested in environmental actions.

Keywords: competence, creativity, ecological-creative competence, ecological responsibility.

Успіх подальшого поступу можливий за умови опанування екологічного мислення, направлено на усвідомлення закономірностей цілісного функціонування природних систем, до яких відноситься і соціум. З переходом до індустріального та постіндустріального суспільств соціально-економічні процеси прискорилися, а технологенні системи усіх рівнів переживають якісні і швидкісні зміни. Технологічні цикли нині складають в економічно розвинених країнах 3–5 років, що докорінно змінює завдання професійної підготовки кадрів усіх щаблів. В зв'язку з цим постає ряд завдань, які стосуються стану функціонування сучасної освіти, як системи забезпечення науково-технічного розвитку суспільства,

активного оновлення її змісту, форм, методів навчання, здатних контролювати нові трансформаційні процеси при максимальному збереженні природно усталених біосферних умов [11, с.29].

Проблема екологічної освіти нині вийшла за національні межі і набула міжнародного значення та характеру. Досвід західних держав у впровадженні екологізації навчання передреє національним заходам на 25 – 30 років, тому, разом з переходом на принципи Болонського процесу у вищій школі, українська система освіти мала б прийняти і позитивні елементи екологізації дисциплін, напрямків підготовки фахівців, викладачів, учителів та широкої громадськості у цих країнах [14, с. 32].

Обов'язковою умовою практичного визнання екологічного імперативу та інтеграції у світову і Європейську спільноту є виконання національних екологічних законодавчих нормативно-правових актів, що мають бути узгоджені з міжнародними екологічними стандартами [13, с. 7].

Завдання екологічної освіти полягає, також, в усвідомленні взаємозалежності та цілісності економічного, соціального, політичного і екологічного аспектів оточуючого середовища.

Відмінність екологічної освіти (ЕО) від освіти для збалансованого розвитку (ОЗР) вбачають у розумінні поглиблення не тільки сучасної глобальної екологічної кризи, а й кризи управління. Тому вихід із нинішньої ситуації спеціалісти передрікають у зміні взаємовідносин штучних систем, створених людиною, і Природи; у реформах систем управління та розвитку теорій побудови гармонійного суспільства; в організації ефективного екологічного менеджменту і аудиту в усіх сферах людської діяльності; в удосконаленні екологічної політики на всіх рівнях [9, с. 57].

Предметом освіти для збалансованого розвитку мають стати умови і методи стабілізації соціо-природних систем, їх планування та стабільне управління. **Фундаментом для ОЗР є екологічна освіта, яка забезпечує розуміння процесів, що відбуваються в природних і техногенних системах, формує і допомагає реалізувати ефективну екологічну політику, екологічну свідомість і культуру.**

Метою нашої статті є розкриття психолого-педагогічного аспекту еколого-креативної компетентності студентів вищого навчального закладу.

Незважаючи на активізацію роботи в напрямку фахової та екологічної підготовки студентів ВНЗ, питання професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей та психолого-педагогічного супроводу цих процесів лишається малодослідженим. Переорієнтація сучасної психолого-педагогічної науки на особистість, її розвиток, відродження гуманістичних та екологічних традицій є важливим завданням сьогорнішньої освітньої системи [4, с. 9]. Педагогічна думка наголошує, що професійна компетентність модифікується змінами психолого-педагогічної компетентності, а значущим аспектом компетентності фахівця є його психолого-педагогічна компетентність.

Тому в моделюванні й характеристиці структури екологічної компетентності студентів ВНЗ важливо визначитися із співвідношенням двох компонент – психічного і педагогічного. У нашій роботі ми виходили з того, що психічний компонент представлений такими складовими: психічні властивості, стани, процеси; а педагогічний – усвідомленими механізмами їх розвитку, проявами в діяльності. Поєднання цих двох складових здійснюється на основі свідомості та самосвідомості, що характеризується рефлексією особистості – розумінням фахівця своєї професійної діяльності, соціальних відносин та самого себе [16, с. 35].

Таким чином, психолого-педагогічний аналіз нашої моделі здійснювався у два підходи: з одного боку – як системи екологізованих професійних знань, а з другого – як системи дій, вчинків, механізмів, що забезпечують їх прояв у вигляді екологічної компетентності. Спостереження проводилися як за студентами, так і за викладачами.

Компетентність у широкому розумінні можна розглядати як творчо модифіковану властивість особистісного рівня, систему засвоєних знань, навичок, вмінь, за допомогою яких фахівець вирішує проблеми і завдання, що виникають у процесі життєдіяльності. Отже, модель екологічної компетентності доцільна як для студентів, так і викладачів у міру опанування ними психолого-педагогічних знань та способів їх використання: від понятійного апарату до творчо-продуктивної роботи у різних життєвих ситуаціях [17, с. 134].

Психологічні знання потрібні викладачам і студентам для розуміння інших людей, подолання стереотипів, бар'єрів, що привносяться соціумом; для самопізнання, самоуправління, ліквідації споживацького ставлення до Природи, людей, до себе особисто; для інтеграції цих знань з іншими галузями, зокрема екологією; для осмислення взаємодії психічних явищ із соціальними, економічними, політичними чинниками. Тобто через психолого-педагогічний аспект відбувається інтеграція суб'єкта й об'єкта, реалізація особистісних відносин, протистояння негативним явищам у професійній діяльності тощо.

Педагогічні знання виконують три важливі функції: онтологічну, орієнтовну, оцінну, де остання розкриває ціннісні відносини суспільства, значення знань, дій, явищ, систему ідеалів, на яких воно

базується, особливо це стосується періоду переходу на засади збалансованого розвитку. Так, особливістю професійних педагогічних знань є їх багаторівневість [6, с. 17]: методологічна, теоретична, методична, технологічна. Практика свідчить, що наукова діяльність істотно підвищує інтерес до навчання, розширює кругозір, здатність до проведення аналізу і розуміння досягнень сучасної науки. Мова про знання, як і про їх види, рівні, типи, може йти у момент їх прояву – вирішення завдань професійної діяльності [8, с. 21].

Знання є базою для успішного формування наступних діяльнісно-рольових компонентів професійної компетентності – умінь та навичок. Вони є результатом навчальної та самостійної практичної діяльності. Здійснюючи аналіз співвідношення діяльності і психіки дослідники зазначають, що кожна діяльність має зовнішній і внутрішній аспекти, які пов'язані між собою. Будь-яка зовнішня дія опосередкована процесами, що відбуваються всередині суб'єкта, а внутрішні процеси обов'язково проявляються зовні. Завдання психології полягає у вивченні зовнішньої діяльності через розкриття внутрішнього аспекту і розумінні реальної ролі психічного у діяльності [7, с. 10].

Можна зазначити, що компетентність стає компетентністю, а не набором знань, умінь, навичок, здібностей тільки в діяльності, у контексті певних функцій, тобто нормативної діяльності або професійної культури. У наш час таким видом діяльності може бути лише екологічна діяльність, не тільки нормована, у якості впливу на навколишнє природне середовище, а й творчо-захисна, направлена на зниження антропогенного тиску на довкілля. Але психолого-педагогічна компетентність відповідає за прояв професійної компетентності, виступає систематизуючим і проявним механізмом професійної компетентності, яку зумовлює сформована свідомість, етика, культура, а також різні психічні процеси [10, с. 186].

З огляду на нинішній кризовий стан довкілля впливає, що професійної компетентності без екологічної моральності, відповідальності, культури замало. Фахівці можуть мати високі професійні знання і досить активно вести руйнівну діяльність у Природі, яка досягла апогею у ХХ столітті. Отже, знань, умінь, навіть переконань ще недостатньо для того, щоб людина зайняла екологічну позицію та стала відповідальною за свої дії. Потрібен значний духовний потенціал, який направить набуті професійні знання у екологічно безпечне русло практичної роботи [3, с. 17].

Особливо важливим психологічним процесом для кожного фахівця є почуття власної відповідальності за здійснювану діяльність. У психології «відповідальність» найчастіше тлумачать як моральний обов'язок. Цей термін частіше визначає специфічну форму саморегуляції і самодетермінації, що виражається в усвідомленні особистістю причин здійснених вчинків, їх наслідків і контролю власної здатності виступати причиною змін (чи їх протидією) у навколишньому світі, особистому житті. Однією з таких форм відповідальності є соціальна відповідальність – схильність людини до визнання і врахуванням інтересів інших людей, а не дія у руслі вузькогоспітничних уподобань, дотримання прийнятих норм, правил, законів. Екологічна відповідальність належить саме до цієї форми [2, с. 40].

Відповідальність у психологічній літературі – переважно вольова якість, пов'язана з морально-ціннісною орієнтацією особистості, ознаками якої є точність, пунктуальність, вірність обов'язку, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Складовими компонентами відповідальності виступають цілий ряд інших ознак і умінь особистості, серед яких чесність, справедливість, принциповість. Вказані якості не можуть проявлятися без емоцій: співпереживання, чуйності стосовно інших людей, а виконання будь-якого обов'язку вимагає прояву вольових властивостей: наполегливості, ретельності, стійкості, витримки. Таким чином, відповідальність властива не лише характеру, а й почуттям, свідомості, мисленню, поведінці, світогляду. Цілий ряд дослідників відносять вольові якості, у тому числі відповідальність, до стійких характеристик і рис особистості [1, с. 75].

Враховуючи існуючі визначення терміна «відповідальність» Л.І. Білик подає таку структуру поняття «екологічна відповідальність» [2, с. 22–28]:

- ✓ Один із важливих складників духовності людини, належить до моральних якостей;
- ✓ Воля, емоції, активність – визначальні компоненти екологічної відповідальності; супідрядними компонентами виступають цілий ряд інших якостей і умінь особистості: чесність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій;
- ✓ Розглядається у взаємозв'язку із самостійністю, ініціативністю, самодисципліною;
- ✓ Серед супутніх ознак відповідальності доцільно виділити: пунктуальність, вірність слову, альтруїзм, здатність до співпереживання, терплячість, толерантність;
- ✓ Виконання взятих обов'язків неможливе без цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості, сміливості, витримки, самодисципліни.

У виховному процесі ВНЗ поняття «екологічної відповідальності» взаємодіє з іншими, характерними для навчально-виховного процесу, чинниками, такими, як мета, система, структура, методи, форми, засоби

тощо. Утворюється складна ієрархія базисних понять, які пояснюють і теоретично забезпечують існування, рух і розвиток педагогічної системи, спрямованої на формування заданої якості майбутнього фахівця [19, с. 123].

Екологічна відповідальність – кінцева мета і водночас визначальна характеристика екологічної освіти, оскільки не екологічне мислення, екологічна свідомість чи культура, а саме екологічна відповідальність – активна позиція майбутнього фахівця до розуміння, вирішення екологічних проблем, відстоювання власних рішень, має стати визначальним завданням освітнього процесу. **Екологічна відповідальність студентів – це екологічні знання, уміння, навички у єдності з розвинутою здатністю екологічно мислити, діяти, втілювати свої наміри у життя, домагатися намічених результатів.**

Високий рівень розвитку волі є необхідною умовою подолання труднощів, які виникають у процесі діяльності, а високий рівень екологічної компетентності – запорука успішної професійної діяльності. Тому, характеризуючи структуру екологічної відповідальності студента чи фахівця аналізуємо окремі її якості, зокрема: мотивацію; спрямованість; активність; інтелект; емоційність; моральність; естетичність; комунікативність; здатність до самоуправління та саморозвитку. Кожна з перелічених ознак має певний вплив на характер і якість екологічної діяльності: спочатку звернемо увагу на ті особливості, що є загальними і спільними для людей різних професій, а потім на ті, що в екологічній діяльності набувають статусу домінуючих [2, с. 23].

До загальних відносять: світоглядні, морально-етичні, мотиваційні, індивідуальні якості особистості, здібності до самоуправління та саморозвитку. Для відповідальності екологічної діяльності найвагомішою якістю, на наш погляд, є екологічна компетентність особистості. Лише екологічно свідомі, морально-етичні, екологічно компетентні фахівці, захопані в Природу, здатні виконувати функції захисту, збереження, відновлення цього величного дару, часткою якого є ми [5, с. 68]. Якщо ж люди з деструктивними, споживацькими нахилами вступили до ВНЗ, то їх підготовку варто проводити в особистісно-орієнтованому навчально-виховному процесі, або в спеціально організованому, скажімо, для неекологічних напрямів і спеціальностей ВНЗ [2, с. 25].

До загальних характеристик належать, також здатність керувати своїм емоційним станом, цілеспрямованість, самопізнання, самооцінка, самоорганізація, самоконтроль, рефлексія, старанність, наполегливість, готовність долати труднощі тощо. Відомо, що піднесений емоційний стан створює сприятливі умови для інтелектуальної діяльності. Разом з тим, пригнічений емоційний стан є вагомою перешкодою в екологічній діяльності. Доречно згадати, що без емоцій немає «злетів творчої думки». Це стосується й вольових якостей людини, адже саме на них ґрунтується інтелектуальна мобільність, організованість, працездатність, вміння долати перешкоди, невдачі.

Джерелом активності особистості є потреби й мотиви. Під мотивами розуміють систему причин, що спонукають до певних видів діяльності: інтереси, бажання, захоплення, установки, прагнення, пристрасті, словом, усе, що в кінцевому рахунку визначає ставлення людини до тієї чи іншої діяльності. Психологи довели, що ядром мотиваційної сфери людини і, водночас, головним джерелом її життєвої активності є потреби. Саме вони визначають індивідуальні особливості діяльності, яка реалізується передусім через психологічну спрямованість особистості [12, с. 57].

Серед професійно значимих якостей – пізнавальна, що виявляється в прагненні до самовдосконалення, підвищення кваліфікації, загальної та професійної культури. Найголовнішою є професійна спрямованість, яка зумовлює вмотивовану активність, що виявляється в допитливості, творчих інтересах, захопленнях, прагненні до здобутків, лідерства, високої оцінки праці, самоосвіти, саморозвитку. Тому важливим завданням підготовки майбутніх фахівців, і екологів у першу чергу, є формування та розвиток у них мотивів активної, творчої професійної діяльності.

Формування екологічної відповідальності можливе лише за певних умов, що виступають базовими компонентами виховного процесу і створюють базу для розгортання освітньо-виховного процесу – гармонійного об'єднання духовного і раціонального начал, включаючи екологічну свідомість, світогляд, екологічне мислення, етику, екологічну діяльність, відповідальність (рис. 1).

Духовне зростання особистості буде успішним, коли викладач враховуватиме компоненти діяльності студента:

- ✓ емоційний (афективний) – інформація про переживання і почуття;
- ✓ розумовий (когнітивний) – знання закономірностей, думок, що виникають з приводу тих чи інших переживань;
- ✓ поведінковий (вчинки та дії студента).

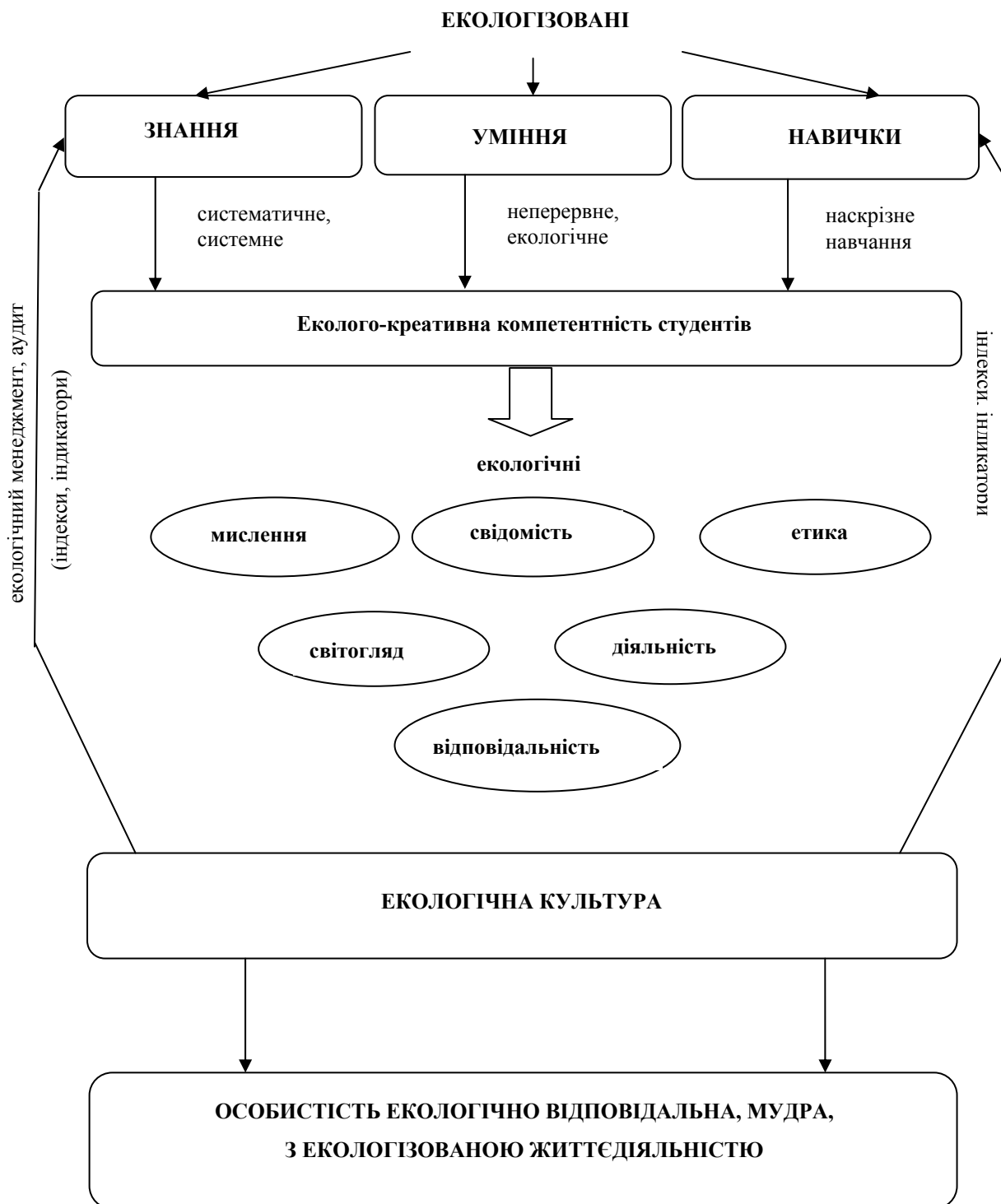


Рис. 1. Екологічна освіта у ВНЗ через упровадження моделі еколого-креативної підготовки студентів технічних спеціальностей

Принцип конгруентності (самоідентичності) – реалізується тоді, коли немає розбіжностей між дією, думкою та переживанням людини. Це стан діалогу педагога з самим собою і зі своїми студентами, коли необхідна відкритість, толерантність, готовність прийняти будь-яку інформацію про себе. Випадки, коли студент не реагує на зауваження, негативні емоції, не означають, що він їх не помічає чи вони безслідно зникли. Навпаки, приховані переживання, не знаходячи виходу, переносяться на інший об'єкт, скажімо серцево-судинну, нервову чи систему травлення, і шкодять їх нормальному, зрівноваженому функціонуванню [16, с. 102]. Чи завжди навчально-виховні процеси відбуваються у зазначених

конгруентних станах, які можна кваліфікувати як екологізовані навчально-виробничі відносини – питання риторичне.

Формувати екологічну відповідальність студентів ВНЗ можна лише в умовах безумовного втілення принципів екологічної освіти і педагогіки в практику виховної роботи. На жаль, сьогодні більше точиться розмов про необхідність екологізації навчально-виховного процесу, ніж робиться конкретних справ для подолання традиційного командно-адміністративного підходу у вищій школі, на виробництві, в організаціях.

Екологічна відповідальність, як важливий елемент екологічної культури особистості, проявляється у відповідь на ситуацію як знання, почуття, дії. Коли ці компоненти є достатньо сформованими і стійкими, вони перетворюються у внутрішню потребу і суттєво модифікують поведінку особистості; запобігають виникненню байдужості, пасивності, безпринципності. Почуття відповідальності відіграють значну роль у вихованні таких рис, як самокритичність, вимогливість, порядність, наполегливість [15, с. 377].

Без емоцій відповідальність не може існувати, оскільки будь-який особистісний прояв містить емоційну складову. Акт прийняття відповідального рішення завжди супроводжується переживаннями, цілою гамою психічних станів. Тому відповідальність психологи часто визначають як психічний стан неспокою, тривоги, а при успішному завершенні сподівань – задоволення, успіху, перемоги [18, с. 111].

Екологізація системи фахової підготовки у вищій школі через систематичне, неперервне, наскрізне, системне екологічне навчання студентів дозволить сформувати еколого-креативну компетентність майбутніх фахівців технічних спеціальностей завдяки екологізації мислення, свідомості, етики, світогляду, діяльності, тобто утвердити високу екологічну культуру та підготувати екологічно відповідальну особистість, з екологізованою життєдіяльністю для розбудови збалансованого суспільства і прискорення процесу ноосферогенезу.

Усвідомлення екологічної відповідальності студентом – це розуміння характеру своїх дій, їх наслідків для родини, суспільства, самого себе. Почуття відповідальності не може служити регулятором поведінки без волі, яка проявляється в рішеннях, внутрішній активності, цілеспрямованості, концентрації уваги на досягненні мети. Воля передбачає подолання труднощів, мобілізацію внутрішніх духовних потенцій особистості у практичні дії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003.– 390 с.
2. Бабаева Ю.Д. Нове інформаційне технології і проблеми одареності / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. – М. : Можайск–терра, 2000. – С. 367–420.
3. Большаков В.Н., Криницин С.В. Проблемы восприятия современным обществом основных понятий экологической науки / В. Н. Большаков, С. В. Криницин // Экология. – 1996. – № 3. – С. 165–170.
4. Гусинський З.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта / З. Н. Гусинський // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. – М., 1994. – С. 181–141.
5. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / Дробноход М.І., Вольвач Ф.В., Івашенко С.Г. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.
6. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 17 с.
7. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием: учеб. пособ. / С. Г. Кара-Мурза. – К. : Оріяни, 2006. – 528 с.
8. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: монографія / Г. О. Козлакова. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
9. Коммонер Б. Замыкающийся круг / Б. Коммонер. – Л. : Гидрометеиздат, 1974. – 298 с.
10. Лісовський П.М. Проблеми гуманізації освіти в соціально-філософських поглядах / П. М. Лісовський // Проблеми та шляхи розвитку вищої технічної освіти: VI Міжнародна науково-методична конф. 6–7 червня 2002 р.: Тези доповідей. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2002. – С. 185–186.
11. Маєр–Абіх К. М. Повстання на захист Природи: від доквілля до спільносвіту / К. М. Маєр–Абіх ; [пер. з нім. Єрмоленка А.]. – К. : Лібра, 2004. – 187 с.

12. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика / С. И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.
13. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку / ГЕФ «Оцінка національного потенціалу в сфері глобального екологічного управління в Україні». – К. : ПРООН, 2007. – 184 с.
14. Освіта для сталого розвитку: досвід українських освітян. Серія «Екологічна освіта і виховання». – К. : ВЕЛ, 2007. – № 1 – 37 с.
15. Психология человека от рождения до смерти / [под ред. Реана А.А.]. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
16. Психология социальных ситуаций / [под ред. Гришиной Н.В.]. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
17. Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целосности в теории и практике высшей школы / В. А. Семиченко, Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1996. – 278 с.
18. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекта / М. Л. Смутьсон. – К. : Вища школа, 2001. – 276 с.
19. Тушева В.В. Основы научно-педагогических исследований: навч.-метод. посіб. / В. В. Тушева. – Харків. – 2006. – 219 с.

УДК 378.147.15

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Пономаренко О.В., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті надається ґрунтовний аналіз поняття педагогічна технологія. Особлива увага приділена основним підходам до визначення технології навчання та її структури.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія навчання.

Пономаренко О.В. СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье предоставляется обстоятельный анализ понятия педагогическая технология. Особенное внимание уделено основным подходам к определению технологии учебы и ее структуре.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, технология обучения.

Ponomarenko O.V. MODERN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF ORGANIZATION OF UCHEBNO-VOSPITATEL'NOGO PROCESS OF HIGHER SCHOOL / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

In the article the detailed analysis of concept is given pedagogical technology. The special attention is spared the basic going near determination of technology of studies and its structure.

Keywords: technology, pedagogical technology, teaching technology.

На рубежі тисячоліть в Україні створюється нова система вищої освіти, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу вищої школи.

Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, формується інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і шкіл. Сьогодні бути педагогічно досвідченим фахівцем неможливо без оволодіння інноваційними освітніми технологіями.

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються в психолого-педагогічній палітрі і мають багато формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компонента освітнього процесу.

Поняття «технологія» прийшло до нас разом з розвитком комп'ютерної техніки і впровадженням нових комп'ютерних технологій. У науці з'явився спеціальний напрям – педагогічна технологія. Цей напрям зародився в 60-ті роки ХХ ст. в США, Англії і поширився практично в усіх країнах світу [1].

У наш час існує безліч педагогічних технологій що розрізняються по цілях, завданнях, структурі, методиці прискореного навчання, групового навчання, повчальних ігор, дистанційного навчання і так далі. Багато що з них використовується не лише в освітньому процесі, але і в інших сферах. До розробки універсальної технології навчання, спираючись на яку кожен педагог міг би формувати ідеальну особистість, ще дуже далеко. Сьогодні можна говорити лише про елементи технологізації навчання, використання яких робить навчальний процес ефективнішим. Про це говорять і дослідники даної проблеми В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, В.А. Сластьонін, С.А. Маврін і ін.

Відмінністю педагогічних технологій від будь-яких інших є те, що вони сприяють ефективнішому навчанню за рахунок підвищення інтересу і мотивації до нього тих, що вчаться.

Ю.В. Васьковим визначено, що зародження ідеї технології педагогічного процесу зв'язане, перш за все, з впровадженням досягнень науково-технічного прогресу в різні області теоретичної і практичної діяльності [2, с. 38].

Потрібно відзначити, що біля витоків технологізації в педагогіці стояв А.С. Макаренко. У своїй всесвітньо відомій «Педагогічній поемі» він писав, що «наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося по технологічній логіці, а завжди за логікою моральної проповіді». Він вважав, що саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи педагогічного виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування конструкторів і пристосувань, нормування, контроль, допуски і бракування [3, с. 67].

Супротивники ідеї технологізації в педагогіці вважають вільністю розглядати творчий, суто інтимний, як вони вважають, педагогічний процес як технологічний.

Будь-яка діяльність, як відзначає В.П. Беспалько, може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все почалося спочатку. Будь-яке планування, а без нього не обійтися в педагогічній діяльності, воно заперечує експромту, діям по натхненню, по інтуїції, тобто є початком технології [4, с. 48].

Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять на початок 1960-х рр. і пов'язують його з реформуванням на початку американської, а потім і європейської школи. До найбільш відомих авторів сучасних педагогічних технологій відносяться за кордоном Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Р. Гейс, С. Коськареллі. Вітчизняна теорія і практика здійснення технологічних підходів до освіти відображена в наукових працях П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Талізінної, А.Г. Рівіна, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанського, П.М. Ерднієва, І.П. Раченко, Л.Я. Зоріної, В.П. Беспалько, М.В. Кларіна та ін.

Метою нашої статті є аналіз поняття педагогічна технологія та характеристика основних підходів до визначення технології навчання та її структури.

Сучасні педагогічні технології розглядаються як один з видів людинознавчих технологій і базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту [5].

Спочатку багато педагогів не робили відмінностей між технологією навчання, навчальною технологією і педагогічною технологією. Термін «педагогічна технологія» використовувався тільки стосовно навчання, а сама технологія розумілася як навчання за допомогою технічних засобів. У наш час педагогічну технологію розуміють як послідовну, взаємозв'язану систему дій педагога, направлених на рішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Таке уявлення про педагогічну технологію припускає:

- можливість розробки різних вивірених педагогічних технологій фахівцями, що мають високий рівень теоретичної підготовки і багатий практичний досвід;
- можливість вільного вибору педагогічних технологій відповідно до цілей, можливостей і умов взаємозв'язаної діяльності вчителя і тих, що вчаться.

Є підходи, які звужують поняття педагогічної технології, зводять її до «мистецтва дотику до особистості», науково обгрунтованої дії на дитину в контексті її взаємодії з навколишнім світом (Н.Е. Щуркова і ін.).

Педагогічні технології можуть бути представлені як технології навчання (дидактичні технології), так і технології виховання. В.В. Пікан виділяє найбільш істотні ознаки таких технологій:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора. Так, можна розрізнити технології процесу передачі знань і технології розвитку особи;
- технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій шикуються строго відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;
- технологія передбачає взаємозв'язану діяльність вчителя і учнів, що вчать на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;
- елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворні будь-яким викладачем, а з іншої – гарантувати досягнення запланованих результатів (державного стандарту) всіма тими, хто вчиться;
- органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники і інструментарій вимірювання результатів діяльності [6].

Педагогічна технологія взаємозв'язана з педагогічною майстерністю. Досконале володіння педагогічною технологією і є майстерність. Педагогічна майстерність, з іншого боку, – вищий рівень володіння педагогічною технологією, хоча і не обмежується тільки операційним компонентом. У царині педагогів міцно утвердилась думка, що педагогічна майстерність суто індивідуальна, тому її не можна передати з рук у руки. Проте виходячи із співвідношення технології і майстерності, ясно, що педагогічна технологія, якою можна оволодіти, як і будь-яка інша, не тільки опосередкована, але і визначається особовими параметрами педагога. Одна і та ж технологія може здійснюватися різними викладачами, де повною мірою проявляється професіоналізм і педагогічна майстерність.

Відповідно до етапів рішення педагогічної задачі незалежно від їх змісту і тимчасових рамок можна розрізнити взаємопов'язані загальні і приватні технології. До загальних відносяться технології конструювання, наприклад процесу навчання і його здійснення. Приватні – це технології вирішення таких завдань навчання і виховання, як педагогічне стимулювання діяльності тих, що вчать, контроль і оцінка її результатів, і конкретніших – типу аналізу навчальної ситуації, організації початку заняття і ін.

Сьогодні в педагогічній і психологічній літературі часто зустрічається поняття «технологія». Легко встановити, що означає слово «технологія», утворене від латинських слів «технос», – мистецтво, майстерність, ремесло і «логос» – наука. Технологією зазвичай називають процес переробки вихідного матеріалу з метою здобуття продукту із заздалегідь заданими властивостями. Під технологією треба розуміти сукупність і послідовність методів і процесів перетворення вихідних матеріалів, що дозволяють отримати продукцію із заданими параметрами.

У педагогічній літературі можна зустріти декілька поглядів, що відрізняються один від одного, щодо поняття «технологія». Систематизація різних точок зору дозволяє виділити три основних підходи до визначення технології навчання. При першому підході під технологією часто мають на увазі приватну методику щодо досягнення окремо поставленої мети. Використання поняття «технології» в цьому сенсі не дає педагогіці чогось нового, не конкретизуючи процес навчання. Відбувається просто підміна одного поняття іншим [7, с. 25].

Прибічники другого підходу під технологією мають на увазі педагогічну систему в цілому. Проте необхідно відмітити, що найважливішими елементами педагогічної системи, згідно трактуванню В.П. Беспалько, є ті, що вчать і викладачі. Технологія ж є характеристикою того способу навчання, який закладений в педагогічній системі і не може включати тих що вчать і викладачів, у прямому розумінні. Незважаючи на невідповідність понять «технології» і «педагогічна система», дане трактування технології ближче до її первинного сенсу, оскільки технологія включає не лише методику, але і такий найважливіший елемент педагогічної системи, як система засобів навчання [4].

У руслі третього підходу технологію розглядають не просто як методику або педагогічну систему, а як оптимальну для досягнення заданої мети методику або систему, як деякий алгоритм. Не випадково з'явився термін «сучасні технології», що має на увазі найбільш ефективні і швидкі способи здобуття результатів на цьому рівні розвитку суспільства. Технологія – це не оптимальний і найбільш ефективний спосіб, а будь-який спосіб навчання, що відповідає вимогам технологічності процесу [8].

Окрім представлених 3-х підходів, вже досить точних, що позначилися в педагогічній літературі, поняття «технологія» вживається, принаймні, ще в 3 сенсах:

1. Як синонім поняття «методику» або «форма організації навчання»;
2. Як сукупність всіх використаних в конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (технологія В.В. Давидова, традиційна технологія навчання і тому подібне);

3. Як сукупність і послідовність методів і процесів, що дозволяють отримати продукт із заданими властивостями.

На нашу думку, термін «технологія» краще використовувати педагогові в третьому трактуванні, яке зберігає первинний, такий, що прийшов з промислового виробництва, сенс.

Структура технології навчання, як зазначали А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак, включає такі основні компоненти:

1. Попередня діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу і відбір навчуваних в групі з однорідним рівнем вже наявних знань і досвіду. Результати широкого вживання попереднього діагностування в ВНЗ довели необхідність включення цього елемента в практику. Попередня діагностика і відбір необхідні в більшості випадків при початку вивчення якого-небудь курсу, предмета.

2. Мотивація і організація навчальної діяльності студентів. При введенні технології навчання цей напрям в роботі викладача набуває особливо важливого значення. Взаємодія навчання, що вчиться із засобом, не завжди може приносити радість і задоволення. Тому основне завдання вчителя при впровадженні технології навчання – залучення студентів до занять пізнавальною діяльністю і підтримка цього інтересу.

3. Дія засобів навчання. Цей етап і є власне процес навчання, що здійснюється через взаємодію студентів із засобами навчання. На цьому етапі відбувається засвоєння навчального матеріалу студентом при взаємодії не з викладачем, як при фронтальному або індивідуальному навчанні, а із засобом навчання.

4. Контроль якості засвоєння матеріалу. Технологія приділяє значну увагу процесу контролю. У технології компоненти організації діяльності і контролю рівнозначні – це два взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих один одного блоку [7, с. 44].

Необхідно відмітити, що використання засобів навчання можливе на будь-якому етапі навчального процесу, проте технологією процес навчання стає лише в тому випадку, коли засіб навчання використовується на ключовому етапі – етапі навчальної діяльності. Використання засобів навчання на всіх інших етапах говорить лише про ту або іншу міру повноти використовуваної технології.

У деяких випадках процес навчання, що містить значний елемент спілкування і взаємодії людей, можна назвати технологічним процесом. Це стає можливим, якщо засоби навчання відіграють провідну роль, а мета навчання ставиться діагностичною [9].

Погляд на технологію як на процес навчання, побудований на основі засобів навчання, ставить ряд принципових обмежень на його використання в педагогіці. З огляду на те, що технологія передбачає попереднє визначення діагностичної мети, в першу чергу необхідно розглянути, чи можлива установка діагностичної мети в освіті. Для навчання можна визначити діагностичну мету.

Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська відзначали, що провідною ланкою будь-якої технології є засіб навчання, це дозволяє зробити висновок, що технології навчання формуються на цих же рівнях. Відповідно до класифікації засобів навчання за 3-ма рівнями (навчальне заняття, предмет, весь процес навчання) технології навчання також можна розділити на 3 рівні:

- технологія заняття;
- технологія предмета;
- технологія процесу навчання [10, с. 27].

Уявлення про педагогічну технологію передбачає:

- можливість розробки різних вивірених педагогічних технологій фахівцями, що мають високий рівень теоретичної підготовки і багатий практичний досвід;
- можливість вільного вибору педагогічних технологій відповідно до цілей, можливостей і умов взаємозв'язаної діяльності вчителя і що вчаться.

Органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, критерії, показники і інструментарій виміру результатів діяльності.

Вважаємо, що із занять, що проводяться у вищих навчальних закладах, до технологічних повною мірою відносяться:

- заняття або елементи занять по контролю засвоєння знань з використанням різних технічних засобів контролю, що дозволяють відразу оцінити якість знань;
- лабораторні і практичні роботи, що проводяться студентами самостійно з використанням розробок.

У системі загальної професійної освіти, «технологія» формує в студентів систему технологічних знань і вмінь, що закладає основи для успішної професійної діяльності.

Надзвичайно важливо, що «технологія» може стати вершиною освітнього процесу, якщо правильно розуміти суть освіти і технологічність дисципліни. Вона вінчає освіту не лише в тому сенсі, що акумулює знання всіх дисциплін, а теоретичне знання перетворює на діяльність, в конкретну дію, яку втілюють в створених предметах навколишнього світу.

Таким чином, в навчанні можлива побудова і використання на практиці технологічного процесу. По-перше, це підвищить продуктивність праці викладача. По-друге, контроль результатів навчальної діяльності кожного, хто вчиться і система зворотного зв'язку дозволяють навчатися студентам відповідно до їх індивідуальних можливостей і складу характеру. По-третє, перекидання основної функції навчання на засоби навчання звільняє час викладача, в результаті він більше уваги може приділити питанням індивідуального і особового розвитку студентів. По-четверте, оскільки для будь-якої технології мета визначається дуже точно (діагностично), то використання об'єктивних методів контролю дає можливість знизити роль суб'єктивного чинника при проведенні контролю (упередженість або схильність викладача). По-п'яте, створення технології навчання дозволяє знизити залежність результату навчання від рівня кваліфікації викладача, що відкриває можливості для вирівнювання рівнів освоєння навчальних дисциплін тим, хто вчиться у всіх освітніх установах. По-шосте, технологізована мета створює передумови для вирішення проблеми спадкоємності освітніх програм шкільної і професійної освіти.

Сучасний сенс термінів «педагогічна технологія», «технологія навчання» розкривається при акценті на провідну ланку «технології» – засіб навчання.

У наш час педагогічну технологію розуміють як послідовну, взаємозв'язану систему дій педагога, направлених на вирішення педагогічних завдань, або планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Отже, педагогічна технологія – це наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, направлених на послідовне здійснення цих принципів в їх об'єктивному взаємозв'язку, де цілком виявляється особа педагога. Будь-яке педагогічне завдання ефективно може бути дозволене лише за допомогою адекватної технології, що реалізується кваліфікованим педагогом-професіоналом.

Надзвичайно важливо, що педагогічні інноваційні технології можуть стати головними напрямками розвитку освітнього процесу вищого навчального закладу, якщо правильно розуміти суть освіти і технологічність навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І.М. Технології в освіті: теретико-методологічний аспект: монографія / І.М. Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.
2. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю.В. Васьков. – Харків : Скорпіон, 2000. – 120 с.
3. Фролов А.А. А.С. Макаренко сьогодні: новые материалы, исследования, опыт / А.А. Фролов. – Н. Новгород : НГИИ им. М. Горького, 1992. – 139 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Щепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера / В.М. Щепель. – М. : Просвещение, 1992. – 217 с.
6. Пикан В.В. Технология вариативного обучения / В.В. Пикан. – М. : ООО УЦ Перспектива, 2008. – 114 с.
7. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 83 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
9. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.]; за ред. С.О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
10. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи / Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У НІМЕЧЧИНІ

Приходько М.І., д. пед. наук, професор

Запорізький національний університет

У статті розглядаються особливості професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний педагог, рівні підготовки.

Приходько Н. И. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ГЕРМАНИИ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки социальных педагогов в Германии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, уровни подготовки.

Prichodko N.I. SOCIAL PEDAGOGUES PROFESSIONAL IN GERMANY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article to consider the professional training social pedagogues in Germany.

Key words: professional training, social pedagog, levels training.

Соціальний розвиток Німеччини у середині 60-х років ХХ століття був спрямований на створення суспільства високої продуктивності праці, яке ґрунтувалося б на кооперації всіх суспільних класів і груп. За такої ситуації державне замовлення педагогічній науці полягало в розробці й реалізації концепції «соціального на учіння». Таке завдання зумовлювало подальший поглиблений розвиток проблем соціального виховання і підготовку відповідних кадрів, працівників. Цій проблемі присвячена стаття автора.

Джерельну базу статті складають наукові роботи вітчизняних та німецьких дослідників: Н. Абашкіної, І. Зязюна, А. Кіттенко, С. Сисоевої, Н. Аролда (Н. Arold), А.В. Фішера (A.W. Fischer), П. Ріхтера (P. Richter), У. Шааршідта (U.S Schaarschidt), В. Шмідбанера (W. Schmidbaner) та інші.

Відомо, що термін «соціальна педагогіка» у 1850 році вперше застосував німецький педагог А. Дістервег (1790–1866 рр.). Основоположником соціальної педагогіки як науки є німецький філософ і соціолог Пауль Натовп (1854–1924 рр.). Він вважав, що предметом соціальної педагогіки є проблема інтеграції виховних сил суспільства з метою підвищення культурного рівня народу. Положення, сформульовані П. Натовпом, набули актуальності знову в Німеччині в кінці 60-х років ХХ ст. Перед навчально-виховними закладами ставилося завдання забезпечити оптимальний безконфліктний розвиток особистості, сформулювати у неї уміння налагодження позитивних взаємовідносин у соціальній групі.

Продовжуючи традиції історично шанованого в Німеччині соціально-педагогічного руху першої третини ХХ ст., сучасна соціальна педагогіка успадкувала від нього неоднорідність і багатоплановість концепцій. У кінці 70-х років тут намітилась тенденція до визначення соціальної педагогіки як педагогічно організованої системи громадської допомоги, необхідної підростаючому поколінню для його успішного включення в суспільне життя.

Отже, соціальні педагоги в Німеччині виконують надзвичайно важливу функцію.

Найбільш розвиненим напрямом соціальної педагогіки в Німеччині є педагогіка виробництва – галузь професійної педагогіки, яка досліджує проблеми професійного навчання. Проблематика, що розробляється в цій сфері, слугує практичним вимогам виробництва. Вони пов'язані з питаннями професійного визначення молоді, її професійної орієнтації, безпосереднього включення молодого покоління у світ праці, адаптації до умов виробництва.

Завданням соціальних педагогів є створення на виробництві сприятливого психологічного клімату, прийняттого стилю керівництва й управління, щоб кожний працівник відчував себе співучасником загальної справи, зацікавленим партнером.

На сьогоднішній день в Німеччині функціонує широко диференційована сфера соціально-педагогічної діяльності, що включає заклади для підтримки сімейного виховання, дитсадки, групи продовженого дня, виховання в дитбудинках та інтернатах, центри позашкільної дитячої й підліткової діяльності та ін.

Для успішного функціонування цієї багатоаспектної діяльності соціально-педагогічної сфери в Німеччині функціонує диференційована, ієрархічно упорядкована структура професійної підготовки кадрів соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині здійснюється на допрофесійному рівні, на рівні професійних училищ, на рівні середньої спеціальної освіти, на рівні вищої освіти:

- допрофесійну підготовку майбутні соціальні працівники в Німеччині одержують в основному, беручи участь у діяльності різних добровільних організацій: Червоний Хрест, організація католицької церкви Карітас.
- На рівні професійних училищ узагальнено розрізняють:
 - навчання у однорічній професійній школі для підготовки виховательок дитбудинків сімейного типу (термін навчання 1 рік);
 - навчання у професійному спеціалізованому училищі протягом двох років, що надає право працювати помічником вихователя у догляді за дітьми, а також право вступу до підвищеного спеціалізованого училища;
 - професійне навчання у підвищеному спеціальному училищі, що готує молодь до вступу у вищу спеціальну школу – ВСШ.
- На рівні середньої спеціальної освіти передбачається:
 - професійна підготовка вихователя, що здійснюється в середньому спеціальному навчальному закладі соціальної педагогіки.
- На рівні вищої освіти розрізняють:
 - підготовку соціальних педагогів у вищій спеціальній школі (ВСШ), термін навчання 4 роки;
 - підготовку соціальних педагогів на спеціальних факультетах університетів «соціальна педагогіка», які займатимуться викладацькою діяльністю у професійних школах соціально-педагогічної сфери (термін навчання 5 – 6 років).

Під час навчання в однорічній школі виховательок дитбудинків багато уваги приділяється формуванню світогляду слухачок, розширенню їхніх знань про світ. Вивчення суспільних предметів допомагає вихователькам краще орієнтуватися в суспільному і громадському житті, чіткіше визначати свою громадянську позицію. Завдяки цьому спілкування виховательки з дітьми має значний або й вирішальний вплив на процес формування у дітей громадянських установок та на заняття ними у майбутньому адекватної позиції у суспільстві.

Важливою передумовою успішної професійної підготовки виховательок для дитбудинків є система всебічного, психологічно обґрунтованого професійного відбору кандидаток на посаду виховательки, що включає докладне вивчення об'єктивних характеристик, тестування та практичну перевірку їхніх фахово-педагогічних, морально-психологічних і господарських якостей.

У підготовці виховательок для дитячих містечок одним з найважливіших елементів є поєднання теоретичного і практичного психолого-педагогічного навчання. Професійною складовою діяльності виховательки є навчність брати на себе відповідальність за виховання дітей, створювати навколо них атмосферу стабільності та захищеності [1]. Професійна складова виховательки має передбачати готовність до розв'язання чисельних проблем як побутового, так і суто педагогічного характеру. Тому процес професійної підготовки виховательок для дитбудинків – дитячих містечок відзначається високим ступенем практично-життєвої доцільності.

Вихователька в дитячому містечку є центральною постаттю виховного процесу, через те головним завданням її професійної підготовки є навчання творчого, відповідального, гуманного мислення і діяння при розв'язанні найрізноманітніших практичних проблем виховання.

У Німеччині функціонують також спеціалізовані професійні училища зі строком навчання 2 роки, які готують помічників фахівців по догляду за дітьми. До цих училищ вступають після закінчення 9-річної обов'язкової школи. Серед предметів, які повинні надати загально фахову підготовку, передбачається вивчення таких предметів: основи виховання, основи охорони здоров'я, бухгалтерський облік, основи домашнього господарства, основи харчування. Практичними заняттями зі спеціальності передбачається: методичне тренування, соціально-доглядова практика тренування по догляду за здоров'ям, художнє і ремісничє навчання, музика, виховання, рухові ігри, приготування їжі, догляд за квартирою і текстилем, робота з текстилем [2, с. 135].

Закінчення професійного спеціалізованого училища з підготовки помічників фахівців по догляду за дітьми надає також право навчатися за спеціальністю соціологія у підвищеному спеціальному училищі (строк навчання – 2 роки) – професійно-освітній школі, в якій готують молодь до вступу у вищу спеціальну школу – ВСШ соціальних педагогів.

Особливого значення в підготовці цих фахівців у Німеччині нині набуває комбінування навчальних спеціальностей. Останнім часом статистичні довідники зафіксували кількість студентів, які виявили бажання поєднати професію з соціального виховання та інших предметів [3, с. 197–214].

У 90-ті роки ХХ ст. для середніх спеціальних навчальних закладів з підготовки соціальних педагогів, а також для професійних училищ з соціальної роботи і охорони здоров'я (спеціальні вість – догляд за дітьми) були розроблені нові навчальні програми, які вирішили питання про предметне поєднання, яке вимагається і є доцільним у майбутньому при наданні цих професій.

Професійна підготовка в середніх спеціальних навчальних закладах соціальної педагогіки розглядається як широкомасштабна професійна підготовка. Поряд з традиційною підготовкою вихователки дитсадка в середньому спеціальному навчальному закладі соціальної педагогіки готують для таких сфер діяльності, як праця в групі продовженого дня, виховання в дитбудинку, підліткове опікунство, праця у сфері олігофренопедагогіки.

На рівні вищої освіти професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині з 1971 року здійснюється у вищих спеціальних школах тривалістю навчання 4 роки й розподілом на два або чотири семестри для оволодіння основами наук на чотири або шість семестрів для засвоєння предметів зі спеціальності, та на практичну підготовку, що здійснюється як супровід теоретичного навчання та упродовж однорічної практичної діяльності.

Більшість соціальних педагогів в Німеччині одержують вищу освіту. Підготовка соціальних педагогів у вишах Німеччини перебуває у відповідності до європейських тенденцій, разом з цим загальноєвропейські тенденції в Німеччині мають свою специфіку. Ця специфіка полягає в інтеграції, що знаходить вираження у поєднанні підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників на факультетах та у вищих школах соціального захисту, у створенні інтегративним предметів, курсів і форм навчання; у практичній спрямованості навчання, що знаходить вираження в наявності різного виду практик та проектного навчання; у наявності в структурі навчального процесу однофазового і двофазового типів навчання з переважанням двофазового, а також у поділі теоретичної фази на базове і основне навчання; у переважанні серед навчальних форм – проектів та семінарів.

Крім цього, професійна підготовка соціальних педагогів здійснюється в Німеччині і в декількох університетах. Загальна кількість факультетів і вищих шкіл, у яких готують соціальних педагогів у 1995 році, становила тут 82. Всього ж в Німеччині нараховується 355 вишів, серед них – 91 університет [4, с. 32].

Тривалість навчання у ВСШ – 6–8 семестрів, в університетах Німеччини – 8–12 семестрів. При зарахуванні до вищої спеціальної школи і до університету в Німеччині не вимагається складання вступних іспитів. Береться до уваги середній бал атестата, номер подання документів, кількість «семестрів чекання». Частина місць віддається абітурієнтам з психічними і фізичними відхиленнями. Деякі виші вимагають попереднього практичного досвіду (ВСШ Берлін, ВСШ Дортмунд) або проходження практики перед початком навчання для визначення професійної придатності (ВСШ Бохум).

Особливість навчання соціальних педагогів у Німеччині полягає також у тому, що тут здійснюється розмежування у підготовці спеціалістів для практичної і наукової сфер: практичних працівників готують у вищих спеціальних школах, а університети готують дипломованих спеціалістів з правом викладання у вишах і проведення наукових досліджень.

У вищій школі Німеччини акцент робиться на оволодіння в ході навчання професійною компетентністю, складовими якої є інструментальна, соціальна і рефлексивна компетентність. Під інструментальною компетентністю слід розуміти оволодіння уміннями і навичками, доведеними до автоматизму, а також професійними знаннями. Рефлексивна компетентність – це здатність (уміння) не втратити і не перевернути власний розвиток у його своєрідності, інтегрувати його в професійну діяльність. Під соціальною компетентністю розуміють уміння настроювати на клієнтів з їх потребами, самостійно осмислювати ситуацію та її умови, не піддаючись її впливові. При оволодінні соціальною компетентністю необхідною є як емпатія, здатність адаптуватися до нових умов, так і рольова дистанція. Це означає, що у вищих школах Німеччини акцент робиться на розвиток адаптивних і аналітичних умінь і здібностей. Слід додати, що оволодіння названими компетентностями неможливе лише в ході навчання: воно продовжується і в процесі подальшої професійної діяльності. Це зумовлюється декількома причинами: традиція німецького менталітету – знайти себе до вступу у вищий навчальний заклад; престижність професії і неможливість відразу після закінчення гімназії / школи вступити до вишу через великий конкурс, приблизно один до п'яти; а також традиції, що склалися протягом ста років у сфері соціальної роботи / соціальної педагогіки. Традиція полягає в тому, що представник цієї професії повинен мати достатній життєвий досвід, досвід роботи у соціальній сфері, що особливо береться до уваги при прийомі на роботу. Німецькі абітурієнти мають в основному великий життєвий і професійний досвід: перед вступом на навчання вони часто змінювали декілька професій.

Зокрема, вік вступу німецьких абітурієнтів до вишів – 27 років. Серед німецьких студентів – 83% працювали перед вступом на навчання, 11% з них працювали соціальними педагогами/соціальними працівниками.

Дослідження предметів для майбутньої соціальної роботи у вишах Німеччини показує наявність таких тем, як професійний портрет соціального працівника, проблем клієнта, специфіка роботи з різними групами населення, методи соціальної роботи, починаючи з класичних методів індивідуальної, групової та об'єктивної роботи і закінчуючи більш сучасними групами методів: терапевтичними, соціально-психологічними [5].

Соціальна педагогіка в Німеччині, починаючи з 70-х років, намагалася відмежуватися від авторитарної на той час педагогіки як науки про виховання. З огляду на це, на соціальну педагогіку більший вплив, який продовжується й до сьогоднішнього дня, зробила соціологія. Так, нині вивчаються як провідні теми умови життя клієнтів, теорії і форми соціально-педагогічної діяльності, соціалізація і різні види відхилень, історичні і політичні умови соціально-педагогічної діяльності, її правові і соціально-адміністративні основи.

За проблематикою можливе співставлення програм підготовки в університетах. В університетах і педагогічних вищих школах Німеччини вивчається історія, теорія і методика педагогіки, порівняльна педагогіка та інтеркультурне виховання. У навчальних програмах і підручниках відчувається вплив соціальних наук. У рамках педагогіки вивчаються процеси соціалізації, їх дослідження, соціальна історія виховання.

Однією зі спеціальностей соціальної педагогіки в Німеччині є педагогіка ЗМІ або медіапедагогіка – педагогіка соціально-педагогічних засобів, які включають музику, літературу, театр, танець, пластику, гру, інформатику, відео, засоби масової інформації, фотографування. Цю спеціальність можна здобути в професійній академії, в університеті на факультеті комунікативних технологій (напрямок медіакультура) поряд з такими спеціальностями, як театральний, музичний, музейний педагог або педагог танцю.

Разом з цим, інтеграція медіапедагогіки з іншими галузями сприяє виникненню нових дисциплін – медіакультури, медіапсихології, медіаправа, медіаетики, що передбачає й підготовку за цими спеціальностями соціальних педагогів.

У ВСШ Німеччини і на факультетах соціального захисту, особливо в ході основної фази навчання, викладання здійснюється за інтегрованими курсами.

Особливий інтерес становить вивчення методів підготовки соціальних педагогів у Німеччині [6]. Вивчення спеціальної літератури з проблеми показує, що в процесі підготовки соціальних педагогів тут переважають методи бесіди, дискусії, самостійної роботи з книгою, робота в малих групах, рольові ігри. Особлива перевага надається дискусії, оскільки цей метод привчає самостійно мислити, формулювати власну точку зору і відстоювати її.

Щодо методу самостійної роботи з книгою, слід зазначити, що кожен виш в Німеччині має бібліотеку, великий обсяг літератури з соціальної роботи і соціальної педагогіки. Кожний курс семінарів у переліку занять має список книг, які студенти повинні прочитати перед початком курсу.

У ході семінарів і практичних занять у вишах Німеччини застосовуються рольові ігри, які розглядаються і як метод, і як соціально-педагогічний засіб. Курс «Ігри» є складовою частиною предмета «Педагогіка медій», що передбачає засвоєння студентами традиційних рухових, настільних, комунікативних ігор і створення нових.

У більшості вишів Німеччини популярним є метод роботи в малих групах, за якого студентська група (10–12 осіб) розділяється на мікрогрупи для виконання одного великого завдання або різних завдань, а потім, у процесі загального обговорення, підводяться підсумки і приймаються рішення.

Навчальним планом німецьких вишів передбачається значний обсяг самостійної роботи студентів. У Німеччині її обсяг збільшується внаслідок порівняно невеликої кількості обов'язкових занять. Щотижневе навантаження німецьких студентів становить 18 – 20 годин на тиждень.

Форми контролю результатів навчання у вишах Німеччини – це заліки, іспити, реферати, письмові звіти про практику, написання курсових і дипломних робіт. Разом з цим у вищих навчальних закладах Німеччини є особливість у прийомі заліків. Зокрема, заліки у вишах Німеччини приймають у трьох формах: письмова домашня робота, усна відповідь, письмова відповідь в аудиторії.

Іспити можуть проходити в письмовій та усній формі, причому з усіх предметів, у залежності від рішення деканату. За весь час навчання у вишах Німеччини кількість іспитів становить від 2 до 10. Часто студенти повинні скласти дипломний передіспит після закінчення базової фази навчання і дипломний іспит – після основної фази, а також пройти співбесіду за результатами «року професійного визнання».

На написання дипломної роботи по темі спеціалізації і на підготовку до її захисту в німецьких вишах відводиться цілий семестр.

Важливо також розглянути співвідношення теоретичного навчання і практики у вишах Німеччини. Оскільки навчання у вищих спеціальних школах Німеччини практично орієнтоване, то майбутні

соціальні педагоги повинні пройти декілька видів практики: допрофесійну, вступну, спеціалізовану в ході основного навчання, а також професійну практику або рік «професійного визнання». Практика може супроводжувати теоретичне навчання, наприклад, у ході проектного навчання або бути неперервною (блок-практика). У цілому на практику відводиться 12–18 місяців, включно і професійну, тобто в цілому це складає від 30 до 50% всього навчального часу.

«Рік професійного визнання» – вид практики, що має місце в більшості вишів Німеччини. Протягом цього року студенти працюють під керівництвом досвідченого практика за неповну оплату. Професійна практика відіграє роль перевірки знань і умінь студентів, а також завершального вибору спеціалізації. Як правило, після закінчення практики професійного визнання випускник залишається працювати на цьому ж місці, за умови наявності вакансії і бажання випускника.

Після закінчення вищої спеціальної школи видається державний сертифікат з правом працювати у державних закладах.

Академічну освіту соціальні працівники і соціальні педагоги можуть одержати в університетах. В університеті можна одержати ступінь магістра, доктора наук, хабілітованого доктора наук, але не у сфері соціальної педагогіки і соціальної роботи, а у сферах філософії, соціології, педагогіки, політики. Навчання в університеті не надає права працювати в державних практичних закладах, але надає право викладання у виші. Зростання ролі наукових досліджень безпосередньо пов'язане з академізацією освіти. Наукові дослідження, що проводяться у цій сфері, мають прикладний характер, їх проводять в університетах, які мають для цього достатню кількість наукового персоналу і засобів.

Усе вищесказане дає підстави зробити висновок, що професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині здійснюється на досить високому рівні. Це дає можливість сучасним соціальним педагогам робити істотний внесок у систему соціального виховання. Потребують подальшого аналізу освітньо-професійні та кваліфікаційні програми професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kinder – und Jugendhilfe im SOS – Kinderdorf «Saar». – Munchen. – Hrsg.: Socialpadagogisches Institut des SOS – Kinderdorf. – 1988. – 55 s.
2. Bericht uber die Verbesserung der Sekundarbildung: Politik, Ziele, Struktuzen, Inhalt und Methoden. – Geneva. – December 1986. – 157 S., s. 135, 141.
3. Holtershinken D. Zur Situation des Studienanges der beruflichen Fachrichtung Sozialpadagogik // Bader R., Patzold G (Hrsg). Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum: Universitatsverlag Dr. N. Brockmeyer. – 1995. – S. 197 – 214, S. 197 – 214.
4. «Deutschland». – 2003. – №5. – S.32.
5. Studien – Prüfungs – und Ausbildungsplane. Ausbildungsbereich SOZIALWESEN// Berufsakademie Baden – Wurtemberg. – 1993. – 234 s.
6. Badry G., Buchka M., Knapp R. Padagogik Grundlagen und Arbeitsfelder. – Berlin. – Luchterhand. – 1992. – 389 s.

УДК 378.147.111:378.6:63

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В АГРАРНИХ ВНЗ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Резунова О.С., викладач

Дніпропетровський державний аграрний університет

У статті проаналізовано й досліджено стан та рівень вивченості методологічних і теоретичних основ дистанційного навчання; описано низку характеристик, притаманних лише дистанційному навчанню; виявлено переваги та недоліки застосування дистанційного навчання в аграрних ВНЗ.

Ключові слова: дистанційне навчання, аграрна освіта.

Резунова Е.С. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ / Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

В статье сделан анализ и исследовано состояние и уровень изучения методологических и теоретических основ дистанционного обучения, выявлен ряд положительных и отрицательных сторон применения дистанционного обучения в аграрных вузах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, аграрное образование.

Rezunova O.S. DISTANCE LEARNING IN AGRARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Dnipropetrovsk State Agrarian University, Ukraine.

In the article the state and the level of studying of methodological and theoretical bases of distance learning were analyzed and researched; a list of characteristics was revealed, relevant only to distance learning; a list of advantages and disadvantages of distance learning using for agrarian higher education institutions was revealed.

Key words: distance learning, agrarian education.

В умовах жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Фахівець XXI століття – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує свій професійний рівень. Набуття нових знань і навичок, важливих для практичного застосування в професійній діяльності в епоху інформаційного суспільства, значно розширює можливості самореалізації, сприяє кар'єрному росту. Вища освіта в сучасному світі стає більш масовою і вже не слугує для вузькопрофільної підготовки фахівців для різних сфер життєдіяльності. Сучасна освіта орієнтує на сприйняття світу в його комплексності. Для того, щоб знання отримали конкретний зв'язок з діями, необхідно постійно «навчати себе», поповнюючи й розширюючи свої знання й розвиваючи вміння. Саме це і є метою дистанційної освіти. В Україні близько 30% навчальних закладів заявили про те, що вже мають або планують організувати навчання в режимі ДО [6].

Водночас однією із актуальних проблем розвитку аграрних вищих навчальних закладів стало розширення можливостей доступу до отримання вищої освіти. У світі намітилась стійка тенденція наближення освітньої діяльності до місця проживання людей, включаючи широке впровадження дистанційного навчання. Принциповий шлях у вирішенні проблеми розширення доступу до отримання вищої аграрної освіти Міністерство аграрної політики України вбачає у створенні регіональних університетських центрів, з включенням до його складу аграрних навчальних закладів різних рівнів акредитації регіону. Усунення залежності студента від місця розташування навчального закладу, незалежність студента від викладача, комунікаційне забезпечення навчальними матеріалами в будь-якій точці земної кулі, можливість створення віртуального навчального класу чи лабораторії – все це створює передумови для масового застосування нових освітніх технологій.

Аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, що з'явилися останнім часом, свідчить про значну увагу до проблем упровадження дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли вітчизняні науковці В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко М. Беседіна, С. Білинов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун, М. Ус, Т. Койчева, В. Жулкевська, С. Авдошин, В. Домрачов, В. Зінченко, М. Карпенко, Т. Кошманова, К. Корсак, Е. Полат, П. Таланчук, Е.Веренич, В.Гриценко, А.Гуржий, О.Довгий, Г.Козлакова, І.Козубовська, В.Колос, С.Кудрявцева, В.Сагарда, О.Пічкарь, П.Стефаненко, Б.Шуневич та ін. Проблеми дистанційного навчання розглядалися такими зарубіжними вченими як С.Вайт, С.Гурі-Розенбліт, Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, Дж. Коумі, Дж. Андерсен, Ст. Віллер, Т. Едвард та російськими О. Андреев, М. Моїсеєва, Є. Полат, В. Солдаткін, А. Хуторської та ін.

Проблеми використання інформаційних технологій у педагогічній практиці розглядали Н.Корсунська, Ю. Пасічник, Т. Смовженко, П.Стефаненко, В.Торопцов. Організації дистанційного навчання в післядипломній освіті присвячені роботи В. Олійника та В. Гравіт.

Метта статті – розглянути сутність, структуру й перспективи дистанційного навчання в системі аграрної освіти України.

Наявність Інтернет-технологій сприяє реалізації багатьох аспектів нашого життя у мережі, прискорюючи тим самим темпи розвитку суспільства і допомагаючи долати географічні бар'єри. Наслідком процесу інформатизації суспільства та освіти є поява дистанційного навчання як найбільш перспективної, гуманістичної, інтегральної форми освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання.

Дистанційне навчання як форма навчання з'явилося завдяки розвитку поштового зв'язку ще в кінці 19 століття. У 1969 році у Великобританії був заснований перший у світі університет дистанційного навчання. При розробці технологій навчання для цього університету англійські вчені пильно вивчали роботу європейських кореспондентських шкіл та заочну форму навчання радянських інститутів. Отримана комбінація цих двох форм навчання розрахована на самостійну роботу студентів за індивідуальним планом [6].

Дистанційне навчання набуває зараз широкого розповсюдження в Україні і в країнах СНД. Як нова форма організації освітнього процесу, воно ґрунтується на використанні кращих традиційних методів навчання і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, і призначається для широких верств населення, незалежно від їхнього матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я. Дистанційне навчання дає можливість впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально розподілених місцях. Процес навчання може відбуватися будь-де і будь-коли, єдина умова – доступ до мережі Інтернет.

Дистанційне навчання визначають також як «технологію отримання знань за допомогою телекомунікаційних засобів, коли взаємодія того, кого навчають і викладача проходить на відстані». У дистанційному навчанні змінюються роль і вимоги до викладачів. Лекції складають лише невелику частку, процес навчання орієнтує студентів на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідні знання і застосовувати їх у вирішенні практичних завдань з використанням сучасних технологій. Викладачі дистанційних курсів повинні мати універсальну підготовку – володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовими до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі. Завдяки таким засобам дистанційного навчання як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, списки розсилання, створюється нове навчальне середовище, в якому студенти почувають себе невід'ємною частиною колективу, що посилює їхню мотивацію до навчання. Викладачі повинні володіти методами створення і підтримки такого навчального середовища, розробляти стратегії проведення цієї взаємодії між учасниками навчального процесу, підвищувати творчу активність і власну кваліфікацію.

Дослідники В. Кухаренко, В. Антонов та Л. Дибкова вбачають переваги дистанційного навчання в тому, що:

- по-перше, навчання проходить за схемою «24x7» або «anywhere-anytime». Тобто, той хто навчається, може сам обирати час і місце навчання (з дому, з роботи і т.д.).
- по-друге, застосовується індивідуальний підхід до кожного. Викладач дистанційної форми виступає більше як помічник, наставник, порадник. Слід зазначити, що в системах дистанційного навчання часто організується також робота у невеликих групах, яка суттєво сприяє засвоєнню навчального матеріалу.
- по-третє, обмежена тривалість при високій якості навчання [1].

Найбільш популярним є навчання за програмами, що мають чітке спрямування. Тобто ті, хто навчаються, отримують тільки ті знання і навички, які є необхідними для виконання їхньої роботи. При цьому основна увага в процесі навчання приділяється практичному застосуванню отриманих знань і розгляду реальних прикладів. Зазвичай тьютори мають великий досвід практичної роботи у своїй галузі.

Необхідними умовами для дистанційного навчання є:

- доступ до комп'ютера.
- вихід до мережі Internet. Якщо такої можливості немає, можлива кейсова форма: коли студенту видається так званий «кейс», що містить усі необхідні навчальні матеріали і посібники.
- бажання навчатися і вміння працювати самостійно. Це дуже важливо, тому що саме від цих двох умов залежить ефективність усього навчального процесу.

У системі дистанційного навчання виділяються 4 типи суб'єктів:

1. Студент – той, хто навчається.
2. Тьютор – той, хто навчає.
3. Організатор – той, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподіленням студентів за групами і навчального навантаження тьюторів, вирішує різні організаційні питання.
4. Адміністратор – той, хто забезпечує стабільне функціонування системи, вирішує технічні питання, слідкує за статистикою роботи системи.

Важливим елементом дистанційного навчання є дистанційний курс (ДК). Ще до початку навчання тьютори розробляють ДК за своїми предметами. У процесі навчання курси можуть змінюватися і доповнюватися. Кожний викладач має змогу сам вирішувати, як буде виглядати ДК і які мультимедійні елементи в ньому будуть застосовуватися. Міра і спосіб використання комп'ютерних технологій при підготовці ДК значно впливає на ефективність його засвоєння. Світовий досвід показує, що використання динамічних об'єктів для створення наочних моделей процесів, адаптивне моделювання студента в багатьох випадках значно підвищує навчальний ефект.

Курс розбивається на розділи, які потрібно проходити у визначений час. За матеріалом розділів тьютори створюють тести і завдання, які також потрібно вчасно проходити. Тьютор має можливість призначати спеціальні перевірки (граничні) тести за відповідними розділами курсу або завдання для підгруп студентів, тоді завдання вирішується колективно. Взаємодія між суб'єктами системи дистанційного навчання здійснюється за допомогою системи індивідуальних гостьових книг, форумів, чатів та електронної пошти.

Для організації дійсно ефективного навчального процесу дистанційного навчання необхідна систематична робота з оболонкою як студента, так і тьютора майже кожного дня на протязі всього терміну навчання. Протягом останніх років у різних країнах вводиться практичне застосування технологій дистанційної освіти та відкритої освіти. Існує незначна відмінність між цими видами освіти, проте в обох випадках студент не відвідує ВНЗ, технології та методика викладання схожі.

Вищерозглянуте характеризує стан аграрної дистанційної освіти в країнах Європи, Азії та США.

У Росії, на жаль, на сучасному етапі не існує досконалих систем, щоб забезпечували доступ до повнотестових інформаційно-довідкових матеріалів навчального призначення та можливість навчання через Інтернет. Відомим винятком є система мережі ДО МЭСИ (web.ido.ru) та її модернізація – система УдГУ (web.distedu.ru) [4].

На основі досліджень науковців [2; 3] світові провайдери дистанційної освіти (також і аграрної) поділяться на 4 групи: військові відомства, корпорації та компанії, незалежні провайдери, акредитовані навчальні заклади, центри ДО (консорціуми або асоціації навчальних закладів, договірні об'єднання навчальних організацій, віртуальні університети) (див. табл. 1).

Таблиця 1 – Провайдери дистанційних освітніх послуг

Тип/Показник	Військові відомства	Корпорації та компанії	Незалежні провайдери	Акредитовані навчальні заклади
Галузь призначення	Навчання військових спеціалістів	Підготовка та перепідготовка працівників	Отримання навичок/знань в різних галузях	Отримання спеціальності та вченого ступеня
Ліцензія	Так	Так	Ні	Так
Надання ступеня	Так	Ні	Ні	Так
Видача диплому (Д)/сертифіката (С)	Так (Д) / (С)	так (С)	Ні	Так (Д) / (С)
Приклади	1. Коледж управління військовими кадрами (США) 2. Військовий інститут (США)	1. РАО «Газпром» 2. IBM TC 3. Motorola TC	1. Компанія «Физикон» (Москва) 2. «Анкей» (Москва) 3. «Дисплей» (Якутськ)	1. Університет Пенсильванії (США) 2. Канадський Відкритий університет 3. ИДО МЭСИ, (Росія) 4. Ферн(Хаген)-Університет (Німеччина)

Сьогодні в Індії існує 12 відкритих університетів (1. IGMOU, Nasik, Maharashtra, 1989, 2. KOW, Kota, Rajasthan, 1987, 3. NOU, Nalanda, Patna, Bihar, 1987, 4. MPBOU, Bhopal, M.P., 1991, 5. BAOU, Ahmedabad, Gujrat, 1994, 6. KSOU, Mysore, Karnataka, 1996, 7. NSOU, Culcutta, West Bengal, 1997, 8. UPRTOU, Allahabad, U.P. 1998, 9. TNOU, Chennai, Tamilnadu, 2003, 10. COU, Raipur, Chattisgar, 2003.) Усі вони мають відповідну акредитацію та право видавати дипломи встановленого зразка.

1 784 984 студентів навчається у відкритих університетах Індії і має можливість скористатись перевагами дистанційної освіти та отримати диплом державного зразка. Індія є піонером дистанційної аграрної освіти у світі. На сучасному етапі університет YCMOU, Nashik, Maharashtra є лідером у наданні дистанційної аграрної освіти та пропонує чисельні навчальні програми, пов'язані з сільськогосподарською освітою. Навчання студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр відбувається за такими спеціальностями «Садівництво», «Ландшафтний дизайн», «Ґрунтознавство», «Рослинництво», «Агроменеджмент». Навчання студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр відбувається за такими спеціальностями «Дистанційна освіта», «Методи дослідження та статистичний аналіз», «Журналістика в сільському господарстві», «Комунікації в сільському господарстві та масмедіа». Навчання студентів на отримання ступеня доктора сільсько-господарських наук відбувається

за такими спеціальностями «Дистанційне навчання», «Інформаційні технології в сільському господарстві», «Методи дослідження та статистичний аналіз» «Розвиток сільського господарства та мультимедійних комунікацій» [5]. Проте величезним недоліком дистанційної аграрної освіти Індії є обмеженість доступу до практичної роботи на полях та в лабораторіях і в цьому питанні дистанційній освіті слід співпрацювати з традиційною формою освіти.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки, що проблема впровадження дистанційної аграрної освіти в Україні в теорії і практиці ще повністю не розв'язана. Для того, щоб дистанційне навчання стало повноцінною формою навчання для тих, хто його потребує, необхідно вирішення багатьох питань та проблем: покращення нормативно-правової та науково-методичної бази, забезпечення відповідними технічними засобами та забезпечення відповідного рівня володіння комп'ютерною технікою, навичками роботи в Інтернеті, використання інтерактивних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. ; [за ред. В.М.Кухаренка]. – Харків : НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. – 320 с.
2. Звіт Комітета акредитації вищої освіти США в 1998 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://chea.org/Perspective/assuring.html>.
3. Національний центр статистики освіти США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nces.ed.gov/pubs98/98132.html>
4. Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии / А. Хуторской // Компьютерра. – 2002. – №36. – С. 26–30.
5. Principles and Practices in Distance Education // Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University. – Pub. 1177. – 2001. № 15.
6. Distance education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education

УДК 378.147:81'243

ИМИТАЦИОННО-ИГРОВОЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕДУНИВЕРСИТЕТА

Смолова С.А., к.пед.н., доцент

Криворожский государственный педагогический университет

В статье анализируется возможность использования имитационно-игрового подхода к обучению студентов иностранному языку в условиях университета. Раскрывается его сущность, дидактические возможности, формы, методы и условия реализации в вузовской практике.

Ключевые слова: модель, имитационно-игровой подход, обучение.

Смолова С.А. ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В УМОВАХ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ / Криворізький державний педагогічний університет, Україна.

У статті аналізується можливість використання імітаційно-ігрового підходу до навчання студентів іноземній мові в умовах університету. Розкривається його сутність, дидактичні можливості, форми, методи і умови реалізації у практиці вишів.

Ключові слова: модель, імітаційно-ігровий підхід, навчання.

Smolova S. SIMULATION AND GAMING APPROACH TO STUDYING FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY / Kryvyi Rig State Pedagogical University, Ukraine.

The article analyzes the possibilities of using imitation playing approach while teaching students to a foreign language at a higher educational establishment. It highlights its essence, didactic potential, forms, methods and conditions of its implementation in the area of higher education teaching practice.

Keywords:

Усиление интеграционных процессов и международного сотрудничества в современном обществе, ориентация на международные контакты, интернационализация деловых отношений повышает требования к иноязычной подготовке будущих специалистов. Выпускник высшей школы – это специалист, получивший профессиональную подготовку в области избранной специальности, обладающий широким кругозором, набором умений, культурой речевого общения не только на родном языке, но и на иностранном. Возрастание роли иностранного языка как средства общения повышает требования к качеству подготовки учителей иностранного языка и их профессиональному облику.

Будущий учитель иностранного языка должен владеть культурой иноязычного общения в той степени, которая необходима для взаимопонимания, сотрудничества и сотворчества представителей различных культур. «Такое взаимодействие и общение возможно лишь при наличии качественной профессиональной подготовки и достаточного уровня речевой культуры на иностранном языке» [2, с. 4].

Все это предполагает необходимость перестройки вузовского процесса на более эффективных основах и повышения удельного веса каждой учебной дисциплины в профессиональном становлении будущих учителей иностранного языка.

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что проблема качества подготовки педагогических кадров и совершенствования образовательного процесса высшей школы всегда привлекала внимание многих исследователей. Теоретические основы учебного процесса получили обоснование в работах А.Алексюка, С.Архангельского Ю.Бабанского, М.Данилова, М.Скаткина и др. Психологический аспект профессионализма учителя раскрыт в трудах Л.Выготского, В.Давыдова, Н.Менчинской, Д.Эльконина, педагогическому его аспекту посвящены работы А.Бойко, А.Вербицкого, Л.Кондрашовой, Н.Кузьминой. Технологические проблемы интересующего нас феномена исследовались В.Вергасовым, Л.Спириным, А.Эсауловым и др. Вопросы коммуникации и общения изучались А.Бодалевым, В.Кан-Каликом, Н.Никандровым, Л.Петровской и др.

Попытки реформировать подготовку учителей иностранного языка, повысить качество преподавания иноязычных дисциплин не новы. Они получили развитие в исследованиях Г.Китайгородской, Л.Гураль, Н.Елухина, И.Зимней, С.Мельника и др.

Внимание теоретиков и практиков все больше привлекает использование игровых методов в учебном процессе высшей школы. Этому вопросу посвящены работы А.Балаева, И.Драгомирецкой, В.Комарова, Е.Хруцкого и др. Практическое значение имеют обобщающие исследования по проблемам имитационно-игрового моделирования, роли игры в преподавании иностранного языка. В этом плане известный интерес представляют работы Е.Аргустянец, П.Баранова, И.Гез, В.Ефимова, Э.Шубина.

Изучение научной литературы позволяет говорить об общих недостатках, имеющих место в подготовке учителей иностранного языка к профессиональной деятельности: оторванность содержания университетской подготовки от профессиографической модели будущего специалиста, недооценка активных методов в изучении иностранного языка, преобладание информативной стороны над процессуальной в учебном процессе, игнорирование личностной направленности учебных дисциплин. Преодоление односторонности подготовки учителей иностранного языка предполагает поиск и реализацию в практику университетского образования новых подходов к организации преподавания иностранного языка.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании возможности использования имитационно-игрового подхода к обучению студентов иностранному языку в условиях университетского образования, выявлении условий, стимулирующих результативность имитации и дидактической игры в повышении качества подготовки будущих учителей иностранного языка к иноязычной коммуникации и решению профессиональных проблем.

Анализ вузовской практики свидетельствует о том, что сегодня необходимы новые подходы к организации языковой подготовки будущих учителей иностранного языка, преодолению односторонности в реформировании учебного процесса. К сожалению, в поле зрения многих исследователей находится либо информационно-содержательный, либо процессуальный аспекты обучения. Сегодня необходим такой подход, который объединил бы эти две стороны учебного процесса.

Учебная деятельность в университете должна быть организована так, чтобы студенты могли не только овладевать потоками учебной информации, закреплять знания, умения и навыки, но и действовать в профессионально-коммуникативных ситуациях, проявляя готовность к иноязычной коммуникации, осуществляя поиск способов и творческое решение стоящих перед ними учебно-воспитательных задач.

Большие возможности в этом плане содержит имитационно-игровой подход к организации учебной работы. Моделирование в учебном процессе имитационно-игровых ситуаций на занятиях по иностранному языку обеспечивает единство содержательной и процессуальной сторон обучения. Оно создает условия, в которых будущие учителя иностранного языка расширяют профессиональный кругозор, овладевают практическими речевыми умениями и навыками общения, приобретают

коммуникативный опыт через непосредственное участие в активной деятельности, профессиональной направленности и игровые формы ее имитации. Использование на занятиях имитации и игры придает иноязычной информации профессиональную направленность, обеспечивает положительную мотивацию учебной деятельности, создает необходимые условия для профессионального становления студентов.

При использовании имитационно-игрового подхода к организации обучения иностранному языку главным становится не учебная информация, а личностная, продуктивная деятельность участников игровой имитации. Имитация и игра содержат в себе большие возможности в подготовке будущих учителей иностранного языка к иноязычному общению, выработке у них в процессе поиска выхода из коммуникативно-игровых ситуаций профессионально значимых качеств, обеспечивающих результативность практической деятельности. Обмен информацией в ходе игровой имитации выступает вспомогательной средой при организации имитационно-игровой деятельности студентов.

Имитационно-игровые ситуации, в которых студенты выполняют разнообразные роли, обеспечивают единство сознания и деятельности, служат средством развития их личности (С.Рубинштейн). В единстве содержания знаний, приобретаемых студентами, и ценностных ориентаций, внешних влияний, мотивации стимулов, поступающих извне, происходит их профессиональное развитие. Использование имитации и игры в учебном процессе подтверждает положение, сформулированное Л.Выготским, о том, что сознание личности – это продукт его отношений, его взаимосвязи со средой. Обучение не оставляет развитие студента неизменным, а формирует его психологически, создает новые формы сознательной деятельности. Общение является систематизированной формой обучения, в которой происходит профессиональное становление студента. Обучение должно работать на зону ближайшего развития будущего специалиста.

Имитационно-игровой подход меняет позицию студента в учебном процессе. От исполнительских функций и позиции созерцателя он переходит к активным действиям в позиции организатора и деятеля, в ситуацию свободы выбора и учебных достижений.

Действие выбора в условиях обучения, построенного на имитационно-игровом подходе, требует не только предметно-специфических знаний, но и представлений студентов о своих силах, возможностях, способностях. Иностранный язык является не только предметом изучения студентами знаний об объекте, но и практических действий по овладению умениями иноязычного общения, свободного владения иностранной речью, приемами профессионально-делового общения, что особо значимо в подготовке будущего учителя иностранного языка.

Преимущество имитационно-игрового подхода к обучению иностранному языку состоит в том, что результаты учебной деятельности в основном зависят от самого студента и не определяются давлением внешней цели, которая должна быть решена и является естественной необходимостью или социальной обязанностью. Этот подход к организации обучения учителя иностранного языка ориентирует студентов на профессиональную деятельность, обеспечивает им готовность к иноязычному общению, развивает их речевую культуру, способность принимать педагогически оправданные решения и нести ответственность за их последствия.

Основу этого подхода к обучению составляют имитация и игра. Они моделируют будущую профессиональную деятельность студентов в специально созданных условиях, отображающих реальную обстановку. А.Вербицкий такую деятельность называет квазипрофессиональной, являющейся основой перехода учебной в профессиональную деятельность. В имитации и игре, по его мнению, моделируется предметное и социальное содержание будущей деятельности. «Каждый участник усваивает абстрактные, знакомые по форме знания в реальных процессах подготовки и принятия решений, регуляции игровых и учебных действий» [1, с. 38].

В имитационно-игровых ситуациях, преднамеренно создаваемых на учебных занятиях по иностранному языку, будущие педагоги развивают способность согласовывать личные интересы с интересами других участников образовательного процесса. Каждый студент находится в активной социальной позиции и формируется как профессионал.

Включение студентов в имитационно-игровые ситуации профессиональной направленности обеспечивает возможность соединить теоретические знания с практической деятельностью. Имитация и игра обеспечивают на учебных занятиях среду, в которой будущим педагогам придется работать, что значительно облегчает процесс их адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Имитационно-игровой подход к обучению обеспечивает построение динамической модели иноязычного общения, т.е. моделирование коммуникативно-речевых ситуаций из иноязычно-речевой практики процессов смыслового восприятия и коммуникативного взаимодействия речевых высказываний, овладение студентами психотехникой речевого общения.

Содержательная сторона обучения, построенного на имитации и игре, объединяет в себе: усвоение достаточного количества речевых единиц для обмена мнениями, выработку способности активно

использовать словарный запас в иноязычном общении, в понимании иностранной речи и умении гибко варьировать языковыми единицами, переносить усвоенные лексические единицы в коммуникативные ситуации. Имитация и игра выступают эффективным средством формирования устойчивой мотивации обучения, снятия психологических барьеров (скованности, речевой зажатости, неуверенности в правильности речевых действий, страха и др.).

Использование имитационно-игровых ситуаций на занятиях по иностранному языку актуализирует потребность студентов в обучении иностранному языку, базирующуюся не просто на передаче знаний, а на самих знаниях и их практическом использовании в иноязычной коммуникации. Принимая на себя роль имитации или игры, студенты не только пользуются средствами речевого общения, но и прогнозируют имитационно-игровые действия, т.е. перевоплощаются, играют, проявляют творчество.

Обучение, реализующее имитационно-игровой подход к организации учебных занятий, обеспечивает гармонизацию интеллектуального и эмоционального его факторов, что создает обстановку психологического комфорта для каждого студента. Технологический аспект обучения реализуется через педагогически организованное общение в системе «преподаватель – студенты», «студент – студенты».

Создание психологической защищенности каждого студента на занятиях по иностранному языку невозможно без обеспечения условий:

- исполняемые роли и имитация не должны нарушать социальный статус студента, вызывать чувство дискомфорта и профессиональной безнадежности;
- наличия перспективы профессионального роста каждого студента;
- формирование позитивной установки на имитационно-игровую деятельность и активное участие в ней;
- моделирование всем студентам ситуации успеха, что стимулирует их инициативу, самостоятельность и творчество;
- включение каждого студента в систему отношений, построенных на отношениях взаимодействия, сотрудничества и сотворчества, что обеспечивает им свободу действий, активность в имитационно-игровых ситуациях;
- реализации рефлексивных и эмпатийных процессов, позволяющих управлять эмоциональными чувствами и состояниями участников образовательного процесса, проявлять гибкость, принимать участников имитационно-игровой деятельности такими, какими они есть, не навязывая им чужих мнений, точек зрения, готовых решений поставленных задач.

Соблюдение этих условий обуславливает использование различных форм имитации и дидактической игры, среди которых важное место занимают диалог-общение, дискуссия, ролевая ситуация, диспут, дебаты и др. Они выступают эффективной формой управления познавательной деятельностью студентов, которая представляет собой сложную интеграцию многообразных психических проявлений их личности. Педагогически грамотное управление психическими процессами (сравнения, анализа, абстрагирования, обобщения, оперирования иноязычными терминами и словами, индуктивными и дедуктивными формами умозаключения) совершенствует профессиональное мышление будущих учителей иностранного языка.

При правильной организации вузовского процесса изучение иностранного языка может стать средством мышления и рефлексии, стимулом к профессиональному саморазвитию и самоутверждению личности будущего специалиста. Участие студентов в коммуникативно-игровых ситуациях, преднамеренно создаваемых на учебных занятиях по иностранному языку, развивают их коммуникативную культуру и закрепляют навыки иноязычного общения. Фиксация исходного словарного запаса и определение путей его обогащения, использование разнообразных средств диалогического общения стимулирует процесс коммуникации на учебных занятиях по иностранному языку. Активность и самостоятельность в постановке и решении учебно-познавательных задач, формирование способности общаться не путем воспроизведения объема заученных слов, а совершенствование способности мыслить, ставить и решать познавательные проблемы способствуют превращению иностранного языка не только в источник учебной информации, но и средство профессионального развития будущего специалиста.

Моделирование имитации и игры в учебном процессе помогает организовать речевую деятельность студентов, придать ей коммуникативную направленность, стимулировать потребность в иноязычном общении. Эти методы обучения создают условия для иноязычной речевой практики студентов. Будущие педагоги, выполняя разнообразные задания в специально созданных коммуникативно-игровых ситуациях, акцентируют внимание на чтении и восприятии содержания чужих мыслей при иноязычном общении, приобретают умение передавать смысл прочитанного или услышанного, выражать свою точку зрения или собственное мнение по обсуждаемому вопросу, сохраняя при этом нормы литературного языка. В процессе имитации и игры студенты не только учатся строить грамматические конструкции, но и овладевают умением правильно выражать свои мысли, обогащать речь в соответствии с темой общения, использовать иноязычную лексику в коммуникативной деятельности.

Организация обучения предполагает необходимость четкого представления преподавателем высшей школы характерных признаков имитационно-игрового подхода. По мнению Л.Кондрашовой [3, с. 340–341], к основным признакам имитационно-игрового подхода можно отнести:

- имитационное моделирование;
- описание ситуаций и типов профессионально-речевых действий и иноязычного общения;
- проблемный характер коммуникативно-игровых ситуаций;
- профессиональная направленность имитационно-игровых ролей, распределение их между участниками образовательного процесса с учетом возможностей, способностей, подготовленности и профессиональных установок студентов;
- состояние эмоционально-положительного напряжения участников имитационно-игровой деятельности;
- поиск различных решений поставленных задач в имитационно-игровой ситуации;
- многовариативность решений;
- обсуждение результатов имитационно-игровой деятельности и учебных достижений студентов.

Названные признаки определяют специфику дидактических технологий имитационно-игрового обучения. Особенности этой технологии заключаются в личностной направленности, в обеспечении интеллектуально-эмоциональной обстановки на занятиях по иностранному языку, активизации позиции каждого студента в учебном процессе, предоставления ему свободы выбора действий и ситуации успеха.

Имитационно-игровые технологии четко определяют коммуникативные функции участников образовательного процесса, набор практических действий и речевых приемов в конкретных коммуникативно-игровых ситуациях профессиональной направленности. В основе заданий и упражнений, используемых в моделируемых ситуациях на учебных занятиях, предпочтение отдается имитации и игре, выполнение которых сопряжено с организаторскими, исполнительскими, коммуникативными и управленческими действиями профессиональной направленности.

Разнообразие имитационно-игровых форм и методов активизирует позицию студентов в учебном процессе, стимулирует положительную мотивацию к учению, обеспечивает развитие творческих, коммуникативных, рефлексивных, организаторских умений будущих педагогов. Эти формы позволяют наиболее оптимально учесть требования учительской профессии, создать ситуации, включаясь в которые, студенты имеют возможность накапливать профессионально-педагогический опыт, овладевать иноязычной речевой культурой, формировать активную профессиональную позицию и творческий стиль деятельности.

Результативность имитационно-игровой технологии зависит от соблюдения принципов, в соответствии с которыми реализуется имитационно-игровой подход к обучению:

- продуктивности, согласно которой цель имитационно-игровой деятельности составляет образовательный продукт, создаваемый в коллективном поиске;
- открытой коммуникации по отношению к результатам имитационно-игрового обучения;
- соответствия моделируемых имитаций и игр формам и методам познавательной деятельности студентов;
- приоритета личностно-деятельных критериев оценки результатов имитационно-игрового подхода к обучению будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, структурирование обучения на имитационно-игровом подходе содержит в себе большие возможности по оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка по сравнению с традиционной организацией учебного процесса.

Имитационно-игровой подход к обучению содержит в себе условия для подготовки творческого и активного, способного видеть перспективу профессионального роста, формулировать проблему, ставить и самостоятельно ее решать, реализовать стратегию иноязычного общения учителя иностранного языка. Реализация в учебном процессе имитации и игры придает профессиональной подготовке будущих педагогов личностный смысл и практическую направленность, что позитивно влияет на динамику уровня их профессионализма и готовности эффективно выполнять социальный заказ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А.Вербицкий // Вопросы психологии. –1987. – № 5. – С.31–39.
2. Гузик Т.А. Педагогические условия использования принципа ролевой перспективы в учебном процессе высшей школы : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Т. А. Гузик. – Кривой Рог, 1997. – 184 с.

3. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2006. – С.338–344.

УДК 378.147:[378.124:371.212]

ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Стукало О. А., викладач

Дніпропетровський державний аграрний університет

У статті розглядаються шляхи покращення педагогічної взаємодії викладача та студента на заняттях з іноземної мови. Зроблена спроба аналізу загальних проблем та недоліків на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: викладач ВНЗ, педагогічна взаємодія, спілкування, навчальний процес, мотивація.

Стукало Е.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ / Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

В статье рассматриваются пути улучшения педагогического взаимодействия преподавателя и студента на занятиях по иностранному языку. Сделана попытка анализа общих проблем и недостатков на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: преподаватель вуза, педагогическое взаимодействие, общение, учебный процесс, мотивация.

Helen Stukalo. TEACHER AND STUDENT INTERACTION ON THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS. / Dnipropetrovsk State Agrarian University, Ukraine.

The ways of improving of the pedagogical interaction between teacher and student on the foreign language lesson are considered in the article. The attempt to analyze the common problems and shortcomings on the foreign language lessons is made.

Key words: teacher of a higher educational establishment, pedagogical interaction, communication, educational process, motivation.

Педагогічний процес є одним із видів взаємодії суб'єктів. Взаємодія характеризується, насамперед, тим, що ті, хто взаємодіє, взаємно впливають один на одного – усвідомлено й несвідомо, вербально і невербально. Викладач здійснює на своїх студентів не тільки навчальний вплив, він також впливає на них своєю особистістю, духовністю, емоційністю, отримуючи від них відповідний відгук, пов'язаний з їхніми індивідуально-особистісними особливостями й емоційним станом у певний момент.

Взаємодія викладача та студента у вивченні іноземної мови – це складний і багатогранний процес, що базується на співпраці та взаємовпливі на заняттях. Засвоєння іноземної мови – це, перш за все, активний розвиток таких складових розумової діяльності, як пам'ять, увага, уява, мислення та сприймання, що безпосередньо пов'язані із соціалізацією особистості. Тісне співробітництво та взаєморозуміння викладача зі студентом спонукають його до навчання і кращого засвоєння матеріалу й водночас сприяють оптимальному розвитку особистості. Спостереження за ходом навчального процесу засвідчує існування ряду проблем, що гальмують роботу суб'єктів навчання. Це негативно позначається на знаннях студентів з іноземної мови та їх ставленні до навчання.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних наук вчені (С.У.Гончаренко, І.А. Зимня, С.Ю. Ніколаєва та ін.) запропонували низку методів та засобів щодо покращення педагогічної взаємодії, які, на жаль, не так часто використовуються на практиці в навчальних закладах, у результаті чого викладач не може розв'язати деякі навчальні проблеми. Це може призводити до неефективного засвоєння матеріалу студентами та небажання вивчати іноземну мову.

Мета статті – розглянути проблеми й недоліки в організації та проведенні сучасних занять з іноземної мови, а також шляхи покращення взаємодії викладача і студента.

Дослідники (І. А. Зимня, М. В. Савчин) визначають педагогічну взаємодію як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, який породжує їх взаємозалежність і зв'язок.

Взаємодію слід розглядати як форму організації діяльності людей. Специфіка спільної діяльності, у порівнянні з індивідуальною полягає у виникненні «сукупного» групового суб'єкта. Для спільної діяльності характерна структурованість дій окремих суб'єктів, спеціалізація. Вона виникає не стихійно, а під впливом управління та координації індивідуальних дій за логікою діяльності, конкретних умов [2].

Взаємодія завжди має мету. Це може бути вплив на іншого, щоб він виконав доручення чи зрозумів те, чого досі не розумів, спроба змінити переконання, наміри тощо. Міжособистісна взаємодія розглядається як реалізація взаємозв'язків і взаємовпливів у процесі спілкування та їх спільної діяльності.

Спілкування – складова частина кожного акту педагогічної діяльності. Під педагогічним спілкуванням ми розуміємо систему взаємодії викладача і студентів, змістом якого є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація стосунків, а також показ викладачем своєї особистості студентам і сприймання ним студента. Спілкування становить основу професійної діяльності викладача, адже основні форми навчальної роботи проходять в умовах спілкування, змістом якого виступають, як уже зазначалося, обмін інформацією, організація викладачем взаємодії та взаєморозуміння зі студентами за допомогою різноманітних комунікативних засобів.

Організовуючи життєдіяльність вихованців, спрямовуючи їхню поведінку в певному напрямку, створюючи умови для розвитку мотивації навчання, дбаючи про засвоєння ними соціального досвіду, педагог вступає в безпосередній контакт, взаємодію зі студентами. У процесі спілкування мають місце міжособистісні взаємовпливи, які відбуваються як у вербальній, так і невербальній формі. Така взаємодія неможлива без оптимального обміну інформацією. Значне місце у цьому процесі має взаємопізнання викладача і студента. Від того, яким сприймає викладач студента і навпаки, значною мірою залежить зміст і форма його висловлювань та дій, а, головне, їх результат.

Педагогічне спілкування, поєднуючи в собі характеристики професійного і особистісного, є одним з найбільш складних і універсальних за своєю структурою, функціями, цілями, засобами. Воно є тим явищем, яке поєднує в собі різноманітні і суперечливі види, типи, форми, рівні спілкування: формальне і неформальне, публічне і інтимне, індивідуальне і групове, батьківське і соціально-директивне, емпатійне, наукове і буденне, творче і маніпулятивне, логічне й емоційне, конкурентне й кооперативне, конфліктне і діалогічне тощо.

Таким чином, педагогічне спілкування розглядається як динамічний, в основному, дворівневий, багатоплановий соціально-психологічний процес взаємодії між викладачем і студентом або групою студентів, зміст і форма якого детерміновані специфічними завданнями розвитку, навчання і виховання студентів, предметом і змістом педагогічного процесу в цілому, індивідуальними, індивідними, особистісними і суб'єктивними властивостями викладача і студентів, а також інструментально (засоби і способи спілкування) [3].

Для спільної діяльності важливе значення має система міжособистісних стосунків, що складаються в ній: особливості цілепокладання, взаємного спонукання, взаємного оцінювання, контролювання та корегування. Так, наприклад, викладач повинен приділяти увагу початковому етапу організації спільної діяльності. Студенти самі повинні ставити мету, організувати діяльність, призначати керівників, виконавців окремих функцій та ролей. Таким чином, у процесі самої діяльності педагог опосередковано керує міжособистісними стосунками, взаємним оцінюванням та взаємним спонуканням студентів.

Повнота і глибина пізнання студента зумовлюється професійною спрямованістю особистості викладача. Мотиви педагогічної діяльності є показником захопленості викладача своєю професією. Провідними мотивами виступають ті, що спонукають до діяльності, орієнтованої на забезпечення особистісного розвитку всіх студентів. Виражена орієнтація на інтереси, потреби студентів, на їх особистісний розвиток викликає в педагога ініціативу, самостійність, його відповідальність за результати педагогічних впливів, а значить – активне втручання в хід навчального процесу. Чим ближче викладач до студента, тим досконаліша їхня педагогічна взаємодія.

Провідна роль у здійсненні навчально-виховного процесу в навчальному закладі завжди належала і належить викладачеві. Педагог виступає як ініціатор цього процесу, організовує його та керує ним. Для нього важливо бути не просто зрозумілим для студентів, йому необхідно продовжити себе в них. Тому педагогічне спілкування повинно здійснюватися не лише на рівні значень, але й на рівні особистісного смислу знань. Педагог має досконало володіти мовою як системою слів, що мають певне значення, логічно виражати належність певних об'єктів до предметного світу (особливо це стосується викладача іноземної мови, який оперує принаймні двома мовами). Використання і розвиток мови не обмежується формуванням значень. Окрім загальноприйнятої системи значень, різні факти свідомості мають різний особистісний смисл, особливу значущість для кожного індивідуально, і тому далеко не завжди у всіх людей співпадають. Коли викладач іноземної мови вживає те чи інше слово або вводить те чи інше поняття, то і він, і студенти повинні мати на увазі одне й те ж явище. Тоді в них виникає порозуміння. Подолання смислових бар'єрів можливе, якщо педагог бере до уваги психологію вихованців, враховує їхні інтереси та переконання, вікові особливості, досвід, правильно приписує їм очікування стосовно навчальної діяльності, зважає на перспективи і труднощі студента у вивченні іноземної мови.

Навчальний процес на уроці іноземної мови повинен базуватись на індивідуальному підході викладача до кожного студента. Такий підхід до вихованців слід розглядати як цілеспрямовану діяльність викладача-філолога з навчання іноземної мови й виховання культури та манери спілкування кожної

особистості в умовах спільної роботи з аудиторією. Реалізація індивідуального підходу до студентів у навчальному процесі вимагає від викладача знання вікових та індивідуальних психофізіологічних, психологічних, особистісних відмінностей студентів. При цьому треба постійно мати на увазі, що педагог повинен не тільки пристосовувати навчання іноземної мови (зрештою, як і будь-якого предмету) до індивідуальних особливостей студентів, а й розвивати їх, що сприяє підвищенню ефективності і результативності її вивчення.

Навчальний процес з іноземної мови в навчальному закладі це, перш за все, спільна діяльність викладача та студентів, де студент є суб'єктом навчання та спілкування нарівні з викладачем. Вступаючи в стосунки співробітництва, педагог орієнтується не на функції молодої людини як студента (згідно з яким він повинен виконати вправу, вивчити правила, прочитати текст і т.п.), а на його особистість та перспективи його розвитку. Від поведінки педагога буде залежати, чи відчує себе студент партнером у спілкуванні з ним. Викладач повинен говорити природно, невимушено, звертаючи увагу на реакцію співрозмовника. При спілкуванні він повинен враховувати інтереси співрозмовника, стежити за виразністю своєї інтонації, жестів, міміки, за тим, як він рухається, стоїть, сидить. Викладач повинен завжди бути доброзичливим, студент повинен відчувати, що його інтереси – це інтереси викладача. Доброзичливість повністю виключає на занятті роздратованість, грубість, окрик.

Навчання іноземної мови як навчання спілкування вимагає від викладача таких якостей, які забезпечили б реалізацію цілей навчання та їх ефективність. Педагог є джерелом інформації, лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату і керівником взаємовідносин у студентському колективі.

Сучасний педагог-філолог як особистість характеризується такими якостями:

- широкою освіченістю, загальною культурою, інтелігентністю, високорозвиненою моральною свідомістю, почуттям відповідальності за свою працю;
- тактом, здатністю формувати всебічно розвинену, творчу особистість студента;
- глибокими знаннями предмета і професійним мисленням, що дає змогу розуміти суть педагогічних та психологічних явищ та приймати оптимальні рішення стосовно питань навчання іноземної мови, умінням творчо використовувати передовий педагогічний досвід, індивідуальним стилем роботи;
- потягом до самоосвіти та самовдосконалення.

Професійна підготовка викладача іноземної мови включає в себе володіння іноземною мовою як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, особливостей мовної підготовки студентів.

Педагог повинен мати загальнолінгвістичні знання про мову як суспільне явище, про її зв'язок з мисленням, культурою, про систему на рівні мови, сучасні напрями в лінгвістичній науці та вміти використовувати їх у процесі навчання іноземної мови, володіти знаннями та вміннями з психології та методики, мати належну культурно-естетичну підготовку. Остання передбачає знання світової культури, в тому числі знання культури свого народу і культури народу тієї країни, мова якої вивчається, володіння вмінням виконувати функції культурного посередника між двома народами. Усі ці знання та вміння забезпечують виконання основних функцій викладача іноземної мови: комунікативно-навчальну, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаторську.

Засвоєння навчального предмета (наприклад, іноземної мови) розглядається як задоволення певних навчально-виховних потреб студента. Докладаючи зусиль, він переборює бар'єр незнання і йде від нього до знання, до володіння. Таким чином, навчально-виховні потреби студента трактуються як особисті, задоволення яких є, насамперед, його власною справою. Виконання навчального завдання – усного чи письмового – є не що інше, як перебудова предмета. Здійснюючи її, студент крок за кроком змінює і самого себе. Так відбувається перетворення соціального досвіду (володіння іноземною мовою) в особистісний досвід студента.

Майже всі студенти бажають оволодіти іншомовним мовленням. Але одного бажання мало. Цей процес передбачає подолання різноманітних труднощів, що затримує досягнення мети. Як результат – зниження мотивації, зникнення активності, послаблення волі, спрямованої на оволодіння іноземною мовою, погіршення загальної успішності тощо. Розглядаючи мотивацію як важливу складову процесу оволодіння іншомовним мовленням, слід пам'ятати, що мотивація відноситься до суб'єктивних якостей студента, вона визначається його особистими спонуканнями, пристрастями і потребами. Це спричиняє труднощі щодо формування мотивації. Педагог може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи передумови, на основі яких у студентів виникає особиста зацікавленість у роботі. Для цього викладачеві необхідно бути обізнаним з мотивами діяльності студентів, бути здатним поставити себе на їх місце.

Серед основних видів мотивації оволодіння іноземною мовою розрізняють зовнішню і внутрішню мотивації. Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: вузькоособисту і широку соціальну.

Внутрішня мотивація зумовлена характером самої діяльності і її основним підвидом вважається мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер. Мотивація внутрішня поділяється також на комунікативну (бажання студентів спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах), лінгвопізнавальну (позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом) та інструментальну (позитивне сприймання студентами певних форм роботи). Саме від викладача іноземної мови залежить, чи будуть ці види і підвиди мотивації перетворені в реальну рушійну силу процесу оволодіння іншомовним мовленням протягом усіх років навчання в навчальному закладі.

Особистості викладача та студента на заняттях з іноземної мови повинні максимально взаємодіяти, ефективно впливати один на одного та плідно співпрацювати, що є джерелом оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками мови що вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: практ. посіб. / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2005. – 128 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 331 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 315 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [під ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Педагогічна майстерність / [за ред. І.А.Зазюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 256 с.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. – Дрогобич : Відродження, 1998. – 208 с.
8. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2005 – 216 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.013+302+372+371.95

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Боксгорн В.В., викладач

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

У статті розглянуто питання, щодо рівнів сформованості професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: пошукова активність, рівні педагогічної творчості, рівні сформованості професійної креативності у майбутніх соціальних педагогів, професійна креативність соціального педагога.

Боксгорн В.В. ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Украина.

В этой статье рассмотрены вопросы касающиеся уровней сформированности профессиональной креативности у будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: поисковая активность, уровни педагогического творчества, уровни сформированности профессиональной креативности у будущих социальных педагогов

Boksgorn V. DIAGNOSTICS THE LEVELS OF PROFESSIONAL KREATIVITY FOR FUTURE SOCIAL TEACHERS / South Ukrainian State Pedagogical University, Ukraine.

In this article questions concerning formation levels professional professional creativity for future social tutor.

Keywords: search activity levels of pedagogical creative potential, levels of formation professional professional creativity for future social tutor.

Високий рівень розвитку креативності особистості неможливий без наявності пошукової активності, спрямованої, передусім, на вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Основною ознакою пошукової активності є об'єктивна неможливість задоволення потреб особистості звичними, усталеними способами. Таким чином, пошукову активність слід характеризувати як тип реагування, необхідний в умовах відсутності або часткової неможливості побудови прогнозу для розвитку та вирішення певної проблемної ситуації.

Пошукова активність значною мірою породжує дослідницьку поведінку, яка, на погляд вчених (В. Дружинін, С. Каплан, Ж. Піаже, А. Подд'яков, О. Савенков, С. Сисоєва, В. Юркевич та інш.), складається, зокрема, і з таких умінь, як визначення проблем, розробка гіпотез, здійснення експериментальної або творчої діяльності, що має ознаки дослідницької поведінки. Отже, дослідницька поведінка, виступаюче важливим інструментом для розвитку й саморозвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості, на думку С. Коновець, є переконливим проявом її креативності.

Метою нашої статті є визначення рівнів сформованості професійної креативності майбутніх соціальних педагогів.

При вивченні психолого-педагогічної літератури нами було зроблено висновок, підходи щодо вивчення рівнів педагогічної творчості можна поділити на дві групи: перша визначає рівні творчої професійної діяльності досвідчених педагогів (Ю. Бабанський, В. Загвязинський), а друга – рівні прояву педагогічної творчості всіх вчителів, які прагнуть до прояву педагогічної творчості (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, С. Сисосва, І. Раченко). Три рівні прояву педагогічної творчості вчителя виділено Ю. Бабанським: професійна майстерність; новаторський і дослідницький рівні. Автор зазначає, що у творчо працюючих вчителів всі три рівні взаємопов'язані і фактично поєднані, але домінування того чи іншого аспекту зумовлює рівень прояву педагогічної творчості вчителя. Так, учитель-майстер характеризується вільним володінням професійної технології, творчим підходом до справи і досягає високих результатів у навчанні та вихованні. Вчитель-новатор має якості майстра, але, крім того, вносить у роботу нові форми, методи і засоби, що підвищують ефективність навчально-виховного процесу. Такому вчителю властиві оригінальність стилю діяльності, раціоналізаторство, прогресивні новації. Вчителя-дослідника характеризують не лише майстерність і новаторський підхід до справи, але й цілеспрямована науково-дослідницька діяльність, створення нових систем побудови навчально-виховного процесу [1, с. 372].

Такі рівні діяльності педагога щодо його вміння керувати засвоєнням знань через взаємодію з учнівським колективом вводить В. Кан-Калик: 1) рівень елементарної взаємодії з класом, коли вчитель діє за методичними порадами, шаблоном, копіює досвід інших вчителів, без його творчої переробки; 2) рівень оптимізації діяльності учнів на уроці, починаючи з його планування; 3) евристичний рівень, коли вчитель вміє використовувати творчі можливості живого спілкування з учнями; 4) рівень повної самостійності в діяльності вчителя щодо творчої організації навчально-виховного процесу [2, с. 111].

Чотири рівні творчої педагогічної діяльності вчителя вводить С. Сисоєва: 1) репродуктивний рівень характеризується тим, що вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці та індивідуально-психологічним особливостям учнів; 2) раціоналізаторський рівень характеризується тим, що вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань, які виникають у конкретних умовах; 3) конструкторський рівень характеризує діяльність учителя тоді, коли на основі власного досвіду, самоаналізу своєї діяльності й знань психолого-педагогічних особливостей кожного учня та учнівського колективу в цілому, учитель, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює власні варіанти вирішення педагогічних проблем, прагнучи до найбільш оптимального їх вирішення; 4) новаторський рівень характеризується тим, що вчитель підходить до вирішення педагогічних проблем на принципово нових засадах, які відрізняються новизною, оригінальністю та високою результативністю [3].

Визначення рівня творчої професійної діяльності студентів вищих навчальних педагогічних закладів Н. Бружукова здійснює на підставі аналізу і порівняння проявів: дієвої активності мотивів самовдосконалення, ступеня сформованості педагогічного ідеалу під час навчальної та практичної діяльності, рівня самооцінки власних творчих здібностей (на основі адекватної самокритики), систематичності роботи щодо самовдосконалення власної педагогічної творчості, характеру педагогічного керівництва (наскільки студент самостійно вміє організовувати творчу навчально-виховну діяльність під час проходження різноманітних видів педагогічної практики) визначає п'ять рівнів сформованості готовності до педагогічної творчості (залежно від оцінки означених проявів) [4, с. 164].

Спираючись на праці В. Сластьоніна та Л. Спіріна, В. Загвязинський зазначає, що формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості досягається шляхом просування студента через проміжні етапи на більш високі рівні, і виділяє чотири рівні: 1) інтуїтивний рівень. На ньому студент оволодіває певною сукупністю «перед педагогічних» вмінь (вміння вислухати співрозмовника та висловити свої думки, виявляти терпіння та витримку та інше), але часто ще не бачить педагогічного смислу певних ситуацій, діє за інтуїцією, не вміючи пояснити та обґрунтувати свої дії; 2) репродуктивний рівень. Під час діяльності студент не виходить за межі відомих йому правил та інструкцій, надає перевагу роботі за підказкою та перевіреном зразкам та стандартам; 3) репродуктивно-творчий рівень. У студента формується система науково-педагогічних знань, умінь і навичок, які дозволяють у цілому успішно здійснювати викладання, приймати правильні рішення не лише в типових, а й у дещо змінених умовах. Однак у безперервно змінних педагогічних ситуаціях студент ще не вміє приймати оригінальних рішень, і в нього недостатньо розвинена здатність до прогнозування та передбачення результатів своєї діяльності; 4) творчий рівень. Досить яскраво виявляється педагогічна спрямованість особистості, прагнення до пошуків та раціоналізації, добре розвинуті узагальнюючі професійні вміння, у тому числі аналітичні, прогностичні, конструктивні. Засоби вирішення педагогічних завдань найчастіше є оригінальними, можна відмітити пошук найкращих, а інколи й нових методик, засобів та прийомів педагогічної діяльності [5, с. 14].

Дослідження творчості дітей різних шкіл С. Зоріна (художніх, музичних, математичних та ін.) і закладів додаткової освіти виявили такі рівні творчого стилю діяльності:

1. Репродуктивно-алгоритмічний рівень творчості. На цьому рівні школярі або студенти набувають майстерності, виконують роботи за зразком, створюючи моделі, макети, технічні конструкції за схемою, здійснюючи копіювання. Цей етап проходять майже всі початківці: конструктори, дизайнери, художники, композитори, поети, літератори.
2. Конструктивно-модульний рівень творчості. Школярі або студенти, які досягнули успіхів на репродуктивному рівні, намагаються створити свої продукти творчості і переходять на конструктивно-модульний (комбінований) рівень. На цьому рівні робиться спроба створити нові зразки комбінованим способом – зі створених транспортних засобів, пристроїв, наукових концепцій, учбових програм, створюють нову комбінацію. Цей рівень творчості можна віднести до напівпродуктивного.
3. Аналоговий рівень творчості, коли автор створює аналог якого-небудь транспортного засобу, пристрою, наукової концепції, теорії, але на більш високому рівні чи більш вдосконалено, тобто допрацьовує, переробляє, трансформує. Цей рівень творчості є перехідним від напівпродуктивного до продуктивного рівня творчості.

4. Продуктивний рівень творчості спостерігається тоді, коли автор створює нові пристрої, нові витвіри мистецтва, нові теорії, нові направлення у науці, що не мають аналогів.
5. Евристичний рівень – найвищий рівень творчості, коли автор створює принципово нові прилади, обладнання, технології, наукові напрями, які не мають аналогів.

Рівень творчості залежить від індивідуального творчого стилю, який формується на основі рефлексії. Показник рефлексії має важливе значення для самостійного підвищення творчості. Орієнтиром з цього питання будуть слугувати дві думки чудових психологів минулого: «Русійні сили розвитку самосвідомості слід шукати в зростаючій самостійності індивіда, що виражається у зміні його стосунків з оточуючими» та «рефлексія – це внутрішня дискусія...» [6].

Різниця між поняттями «творча діяльність і креативна діяльність» полягає в тому що, результатом творчої діяльності повинні бути методи, прийоми, підходи, які б мали практичну спрямованість, а не являли собою суто теоретичний матеріал. Аналізуючи й узагальнюючи поняття креативної діяльності в закордонних дослідників, креативність являє собою сплав сприйнять, які здійснені новим способом, здатність знаходити нові зв'язки, виникнення нових відношень, схильність працювати і дізнаватися про новини, діяльність мозку, яка призводить до нових прозрінь, трансформацію досвіду в нову організацію, уяву нових констеляцій значень.

Тобто творчий соціальний педагог – створює продукти творчості (об'єктивно нові), креативний соціальний педагог – трансформує засвоєний досвід, у ході якого він реформує продукт праці, характеристикою креативності є прояв індивідуальності.

Професійну креативність соціального педагога ми визначаємо як невід'ємну складову педагогічної діяльності, що трактується як здатність трансформувати засвоєний досвід соціально-педагогічної діяльності, у ході якого соціальний педагог відтворює і творчо реформує продукт праці, стаючи активним суб'єктом.

Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів – це складова процесу становлення цілісної творчої особистості, готової до професійної соціально-педагогічної діяльності.

На основі проаналізованої нами наукової літератури ми виокремили та охарактеризували рівні сформованості професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів.

Адаптивний рівень сформованості професійної креативності у майбутнього соціального педагога. На цьому рівні майбутні соціальні педагоги володіють теоретичними основами соціальної педагогіки, технологіями й методиками соціально-педагогічної діяльності, виконують роботи за зразками, планом, опорними схемами, уміння застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, уміння використовувати знання в схожій ситуації, за шаблоном.

Він передбачає, опанування переважно теоретичними знаннями, причому рівень діяльності майбутнього соціального педагога також буде адаптивним, тобто знання будуть пропонуватись у готовому вигляді, студент буде сприймати й відтворювати їх без будь-якої суттєвої обробки. Рівень складності матеріалу (факти, поняття, правила, схеми тощо) може бути різним. На адаптивному рівні навчання засвоєння знань відбувається на установчо-змістовному етапі. Відбувається сприйняття й запам'ятовування, яке реалізується в засвоєнні певних теоретичних знань.

На адаптивному рівні навчання початковою його метою є розрізнення й усвідомлення понять. Розрізнення вважається першою категорією навчальних цілей. Мета вважається досягнутою, якщо студент розрізняє та усвідомлює об'єкти, що вивчалися, або їх символічні зображення, коли їх пропонують йому в готовому вигляді. Чуттєвий образ об'єкта пізнавальної діяльності залишається в пам'яті. Якщо хоча б механічно інформація відтворюється (факти, поняття, формули, історичні дати, назви, імена, схеми тощо), то це засвідчує, що він досяг другої мети навчальної діяльності – запам'ятовування. Здатністю сприймати та запам'ятовувати певний обсяг навчального матеріалу володіє будь-яка розумово нормальна людина. Але навіть на адаптивному рівні навчання цього замало. Розрізнення та запам'ятовування не можуть вважатися прийнятним результатом навчання. Застосовувати навчальний матеріал можна лише розуміючи його. Розумінням предмета, явища є встановлення його суттєвих зв'язків з іншими об'єктами дійсності. При цьому повинні здійснюватись такі розумові дії, як порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення, класифікація. В результаті формується загальне уявлення про об'єкт пізнання, а також його місце в певній класифікації (за групою, класом, родом, видом тощо). Таке загальне уявлення свідчить про поверхове розуміння студентом об'єкта пізнання. Досягнення розуміння констатується, якщо студент спроможний «своїми словами» переповісти навчальний матеріал, скласти схему, заповнити таблицю, передати словами зміст малюнка. На цьому рівні знаходять ознаки та зв'язки в явищах і предметах, роблять простий аналіз і синтез, встановлюють причини, пояснюють, наводять приклади, можуть відтворити вивчений матеріал, пояснити його. Тобто розвиток пізнавальних здібностей на етапі розуміння означає засвоєння матеріалу та здатність до його інтерпретації та перетворення.

Досягнення розуміння навчального матеріалу можна вважати прийнятним результатом навчання. Це мінімальний перший, адаптивний рівень навчання.

Результативний рівень сформованості професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів. Відбувається формування діяльності із застосуванням соціально-педагогічних технологій. Спостерігається системність та оперативність обирання найоптимальнішого варіанта технології для практичного застосування, і при необхідності, вміння внести в неї певні корективи та запропонувати аналоговий варіант технології для вирішення тієї чи іншої соціально-педагогічної проблеми.

Результативний рівень є базовим і ключовим у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Особливістю є його інтеграційний і аналітичний характер. Освоєння його студентами спирається на комплекс інших дисциплін, що входять до системи підготовки спеціаліста з соціальної педагогіки. Його основою є освоєння особливих методів роботи з індивідами та групами клієнтів соціальних сервісів. Крім теоретичних знань, креативна соціально-педагогічна діяльність потребує й глибокої технологічної підготовки, що виявляється в наявності навичок у галузі соціально-педагогічного, соціально-психологічного та ситуаційного аналізу, соціально-організаційної діагностики умов життєдіяльності дітей, проведення конкретних соціально-педагогічних досліджень, прогнозування і виявлення тенденцій розвитку соціальних процесів, оптимального вибору інструментарію, що регулює їхнє протікання. Знання студентів характеризуються практичними цілями освоєння технологій та методик роботи соціального педагога, інтеграцією як теоретичних знань, так і практичних вмінь студентів у роботі з конкретними категоріями населення.

На результативному рівні майбутній соціальний педагог вміє: орієнтуватися в загальній проблематиці технологізації соціально-педагогічної діяльності; визначити основні стратегії в процесі реалізації діяльнісних цілей, ідентифікувати себе з ролю: посередника; гуманіста; організатора; конфліктолога; експерта в постановці соціально-педагогічного діагнозу; адвоката, захисника інтересів та прав людини, сім'ї; помічника клієнтів у розв'язанні проблем; терапевта й наставника сім'ї, дітей; державного діяча, який підтримує соціальні ініціативи громадян; сформована адекватна самооцінка, упевненість у собі.

Імпровізаційний рівень сформованості професійної креативності у майбутніх соціальних педагогів. Застосування знань у нестандартній оригінальній ситуації, творчий підхід до розв'язання задач, трансформація та комбінація знань, самостійна оцінка явищ, фактів подій, вміння трансформувати соціальну дію прокручуючи у зворотньому порядку, ситуативна доречність, точність мовлення, передчуття порога значеннєвого сприйняття і концентрації слухача, відсутність емоційної напруги професійній соціально-педагогічній діяльності, свідомість та адекватність поведінкових дій;

Особливістю цього рівня є те, що спеціаліст володіє вмінням здійснювати сукупність професійно необхідних дій, застосовуваних у практиці соціально-педагогічної роботи, тобто особистості притаманний кожен з компонентів професійної креативності. У майбутнього соціального педагога спостерігається сформованість не тільки гностичного компоненту: вільного володіння теоретичними основами соціальної педагогіки, володіння основами технологій і методики соціально-педагогічної діяльності, уміння ідентифікувати себе з ролю соціального педагога; проектувально-діагностичного компоненту: уміння визначати в процесі реалізації діяльнісних цілей, інтегральна задоволеність працею, сформованість адекватної самооцінки, упевненості у собі, сформованість проектувальних умінь; емоційно-мотиваційний компонент: сформованість комунікативного контролю, сформованість мотивації згоди та направленості на предмет, комунікативної готовності до діалогу; соціально-реверсивний компонент: здатність аналізувати минулі помилки успішного й неуспішного досвіду, сформованість творчого ставлення до професії, наявність розвинутої інтуїції, дивергентного та образного мислення.

Для майбутнього фахівця характерна орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу. Порівняно з результативним рівнем, студент на імпровізаційному рівні виявляє більшу винахідливість у підборі і варіюванні методів навчання, майже завжди здатний забезпечити високий темп роботи.

Конструктивний рівень сформованості професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів. Діяльність спрямована на створення та втілення раніше невідомого – об'єктивно-суб'єктивно нового, де всі структурні компоненти професійної креативності майбутнього соціального педагога виявлені повною мірою. Спостерігається розвиненість інтуїції, дивергентність та образність мислення, вміння створювати нові програми, проекти, технології, методи і форми діяльності за досить короткий час, наявність навичок сприймання та оцінної діяльності, емоційної сприятливості та чутливості.

Для фахівця характерне інтуїтивне прийняття рішення, на рефлексивній основі, передбачення результату й своєчасне усунення причини виникнення соціально-педагогічних проблем, уміння проявляти цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, ініціативу, творче ставлення до виконання завдання; уміння управляти своїм станом з метою здійснення зусиль для самодослідження, самопроєктування, самопрограмування, самоорганізації та самоконтролю; уміння виконувати роль посередника, гуманіста, організатора, конфліктолога, експерта в постановці соціального діагнозу, адвоката, захисника інтересів

та прав людини, сім'ї; помічника клієнтів у вирішенні проблем; терапевта й наставника сім'ї, дітей розумова побудова варіанта вирішення проблеми педагогічними способами – соціально-педагогічне конструювання; різноманітне конструювання розвитку соціально-педагогічної системи – соціально-педагогічне моделювання; обґрунтоване конструювання в знаковій формі моделі соціально-педагогічної системи – соціальне проектування; здійснення функціональної і тимчасової деталізації соціально-педагогічної діяльності з реалізації проекту (досягнення сформульованих у проекті цілей, визначення порядку, послідовності, термінів, темпів розподілу сил і засобів) – соціально-педагогічне планування; здійснення повного всебічного обґрунтування створення та реалізації проекту, з прогнозом очікуваного ефекту, складання блоків: цільового, організаційного і результативного – соціально-педагогічне програмування; вміння підгодовувати до практичної діяльності програми, що передбачають можливість досягнення мети – створення соціально-педагогічної технології.

Конструктивний рівень характеризується більшою цілеспрямованістю, стійкістю шляхів і способів професійної діяльності. Помітні зміни, що свідчать про становлення особистості педагога як суб'єкта власної професійної діяльності. У структурі педагогічного мислення важливе місце займає соціально-педагогічна рефлексія, емпатія, що забезпечує глибоке розуміння особистості вихованця, його дій і вчинків.

Конструктивний рівень відрізняється високим ступенем результативності соціально-педагогічної діяльності, мобільністю психолого-педагогічних знань, утвердженням відносин співробітництва та співтворчості. У діяльності майбутніх соціальних педагогів важливе місце займають такі прояви творчої активності, як педагогічна імпровізація, педагогічна інтуїція, уява, що сприяють оригінальному продуктивному рішенню педагогічних задач. У структурі особистості гармонійно поєднуються наукові й педагогічні інтереси та потреби; розвинена соціально-педагогічна рефлексія та творча самостійність, що створюють умови для ефективної самореалізації індивідуально-психологічних, інтелектуальних можливостей особистості.

Завданням експериментально-дослідної роботи було проведення діагностики рівня сформованості професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів. З цією метою ми провели попереднє діагностування *серед студентів 4 курсу та 5 курсу* Херсонського державного університету (м. Херсон), а також серед студентів 4, 5 курсів та магістрів факультету початкового навчання спеціальності: «Соціальна педагогіка» Південноукраїнського національного університету (м. Одеса). У констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи загалом взяли участь 127 студентів. На цьому етапі дослідження ми окрім розробки кількісної характеристики зробили й якісну характеристику кожного з рівнів.

У таблиці 1. представлено результати констатувального експерименту рівнів сформованості професійної креативності майбутніх соціальних педагогів.

Таблиця 1 – Результати констатувального експерименту рівнів сформованості професійної креативності майбутніх соціальних педагогів

Кількість студентів	Адаптивний рівень		Результативний рівень		Імпровізаційний Рівень		Конструктивний рівень	
	абс.	%	Абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ=63	40	63,4	19	30,2	4	6,4	–	–
КГ=64	42	65,6	18	28,1	4	6,3	–	–

Згідно з результатами, викладеними в таблиці 1. та рис. 1., можна стверджувати, що в експериментальній групі 40 студентів, що складає 63,4% від загальної кількості досліджуваних цієї групи, демонструють адаптивний рівень. На цьому рівні майбутні соціальні педагоги володіють теоретичними основами соціальної педагогіки, технології і методики соціально-педагогічної діяльності, виконують роботи за зразками, планом, опорними схемами, уміння застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, уміння використовувати знання в схожій ситуації, за шаблоном; 19 студентів, що складає 30,2%, демонструють результативний рівень із застосуванням соціально-педагогічних технологій. Спостерігається системність та оперативність обирання найоптимальнішого варіанту технології для практичного застосування, і при необхідності, вміння внести в неї певні корективи та запропонувати аналоговий варіант технології для вирішення тієї чи іншої соціально-педагогічної проблеми; 4 студенти, що складають 6,4% – імпровізаційний рівень. Застосовували знання в нестандартній оригінальній ситуації, використовували творчий підхід до розв'язання задач, трансформацію та комбінування знань, самостійну оцінку явищ, фактів подій, трансформували соціальну дію прокручуючи у зворотному порядку, виявляли ситуативну доречність, точність мовлення, передчуття порога значеннєвого сприйняття і концентрації слухача, відсутність емоційної напруги професійній соціально-педагогічній діяльності, свідомість та адекватність поведінкових дій; і жоден студент не опинився на

конструктивному рівні тобто всі структурні компоненти професійної креативності майбутнього соціального педагога не виявлені повною мірою. Не спостерігається розвиненість інтуїції, дивергентність та образність мислення, вміння створювати нові програми, проекти, технології, методи і форми діяльності за досить короткий час, відсутня наявність навичок сприймання та оцінної діяльності, емоційної сприйнятливості та чутливості.

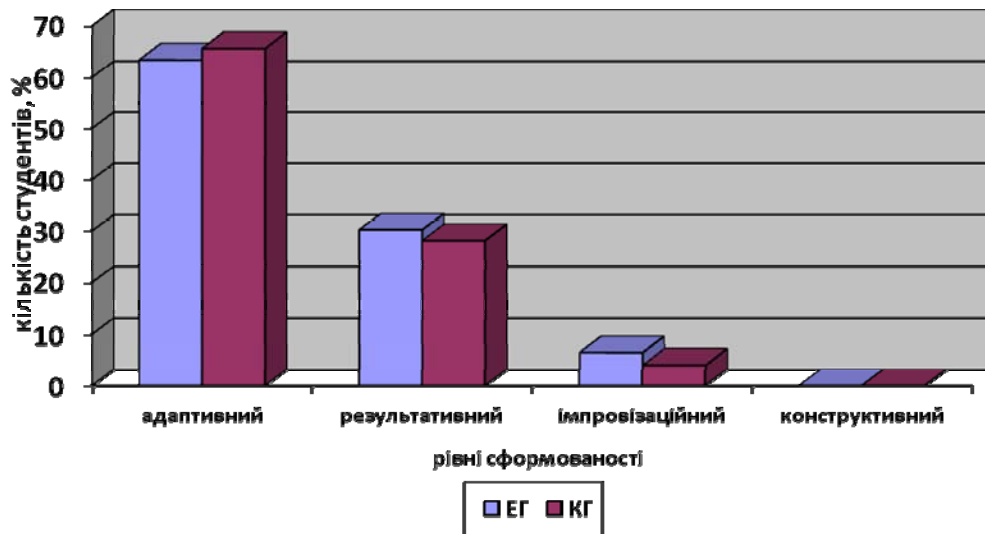


Рис.1. Результати констатувального експерименту рівнів сформованості професійної креативності майбутніх соціальних педагогів

Паралельно в контрольній групі 42 студенти, що становить 65,6% від загальної кількості досліджуваних цієї групи, демонструють адаптивний рівень, 18 студентів – 28,1%, демонструють результативний рівень, 4 студента, що складає 6,3% – імпровізаційний рівень, і жоден студент, як і в експериментальній групі, не продемонстрував конструктивний рівень сформованості професійної креативності.

Перспективу подальшого дослідження вибачаємо в проведенні дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації педагогічних умов формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989 – 378 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: монографія / С. О. Сисоева. – Х.-К. : Каравела, 1998. – 150 с.
4. Бружукова Н.М. Система подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому творчеству: дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Бружукова. – Грозный, 1993. – 185 с.
5. Канбекова Р.М. Интенсификация профессиональной подготовки учителя начальных классов в педагогическом институте: дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. М. Канбекова. – Казань, 1990. – 256 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Социальная психология научного коллектива / [под ред. М.Г. Ярошевского]. – М. : Просвещение, 1987. – 712 с.

УДК 371.11:37014.542

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Волярська О.С., к.пед.н., доцент

Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти

У статті визначено управлінські аспекти, що впливають на процес формування професійної спрямованості керівників закладів освіти. Проведено дослідження факторів, які сприяють професійному становленню особистості керівника.

Ключові слова: управління, навчання, професійна спрямованість, професійне становлення, настанови.

Волярская Е.С. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ / Запорожская областная академия последипломного педагогического образования, Украина.

В статье определены управленческие аспекты формирования профессиональной направленности руководителей учреждений образования. Проведено исследование профессиональной направленности руководителей учреждений образования.

Ключевые слова: управление, обучение, профессиональная направленность, профессиональное становление, установки.

Volarskaya E.S. MANAGEMENT OF PROCESS OF A PROFESSIONAL ORIENTATION FORMING OF HEADS OF ESTABLISHMENTS OF FORMATIONS / Zaporozhye regional academy after degree pedagogical education, Ukraine.

The article defines management basics of the professional orientation forming of managements administrative. The author has alone a reseach of the factors which assist the professional settlement of managements administratives.

Key word: management., education, professional orientation, professional setting, settings.

Серед основних напрямів модернізації управління освітою, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, наголошується на підготовці та перепідготовці управлінців усіх рівнів. Відомо, що вищі навчальні заклади країни з-поміж професійно-орієнтованих навчальних предметів називають такі як: основи менеджменту, стратегічний менеджмент, інформаційне забезпечення управління, контрольно-аналітична діяльність, управління процесом навчання та виховання, психологія управління тощо. Кількість годин на викладання цих предметів обмежена, оскільки більшість із них викладається на рівні теоретичних спецкурсів із циклу навчальних дисциплін за вибором навчального закладу, а навчальні години на управлінську практику взагалі не передбачаються.

Психологія управління професійним становленням педагогів та керівників закладів освіти містить велику кількість теоретичних та емпіричних напрацювань, які представлені в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів: І.П.Волкова, К.Вудкока, Ф.І.Генова, Є.С.Жарікова, В.Зінгера, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, С.Г.Москвічова, Г.Х.Попова, П.Самуельсона, Г.В.Щекіна. Однак, сучасні проблеми управління процесом формування професійної спрямованості педагогів вимагають удосконалення освітніх технологій щодо впровадження аспектів управлінської діяльності в систему педагогічних наук.

Сучасні тенденції діяльності навчальних закладів, зміни у внутрішньошкільному управлінні зумовили необхідність реформування й системи підвищення кваліфікації як керівників закладів освіти.

Нові тенденції у змісті навчання керівників закладів освіти передусім відбиваються в понятті «післядипломна освіта». Відомо, що зараз актуальним є запровадження андрагогічної адаптивної моделі організації навчального процесу відповідно до особливостей і закономірностей психології та педагогіки дорослих із перенесенням акценту на активно-розвивальні методи навчання [1].

Система безперервного підвищення кваліфікації передбачає органічний зв'язок процесів курсового навчання та самоосвіти самих керівників у міжкурсний період. Курсове навчання є стимулом для самоосвіти й орієнтує керівників шкіл на відбір певного змісту для самостійного вивчення. А самоосвіта суттєво доповнює ті знання, які слухачі отримали на курсах. Цим воно здебільшого задовольняє професійні запити. Актуальною проблемою є встановлення взаємозв'язку між цими процесами та підтримкою їх на оптимальному рівні, що потребує тісних контактів між місцевими органами освіти та факультетами підвищення кваліфікації керівників освіти [1].

Отже, система післядипломної педагогічної освіти є основною ланкою системи безперервної освіти педагогічних кадрів і формування їх професійної спрямованості. Потреба в комплексному науковому дослідженні та вирішенні питань управління процесом формування професійної спрямованості педагогів зумовили вибір теми статті.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми управління процесом формування професійної спрямованості керівників та емпіричному аналізі особливостей розвитку професійної спрямованості керівників закладів освіти в умовах навчальної активно-розвивальної роботи з ними.

Об'єктом нашого дослідження виступають психологічні аспекти управління педагогічним колективом.

Предмет дослідження складає процес формування професійної спрямованості керівників закладів освіти.

У психологічній літературі проаналізовано такі види спрямованості: особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, В. Смекал, М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманістична, егоїстична, депресивна та суїцидальна (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева). Особлива увага приділяється дослідженню професійної спрямованості особистості (Ф.М. Глобін, Є.А. Климов, Н.В. Кузьміна, Н.В. Комусова) [2].

Професійна спрямованість розуміється, насамперед, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов'язаних із професійною діяльністю людини і таких, що зумовлюють вибір професії та прагнення працювати за обраною спеціальністю, а також задоволеність професійною діяльністю. Також важливим аспектом є психологічна готовність до професійної діяльності. Професійна спрямованість являє собою «інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнень до оволодіння професією та роботі за нею; знаком, що виражається задоволенням чи незадоволенням своєю професією» [2].

Формування професійної спрямованості утворює основний зміст професійного самовизначення особистості. Етап формування професійної спрямованості завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності.

Оскільки управлінець має справу безпосередньо з людьми, то сучасний менеджер у галузі освіти повинен володіти широким арсеналом засобів психологічного впливу і постійно їх поновлювати, враховуючи педагогічне середовище й особистість педагога.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна спрямованість – це провідна інтегральна якість особистості, характерною рисою якої є вибіркове і мотиваційне відношення індивіда до вибору професії відповідно до покликання й ідеалів, світогляду й інтересів. Структура професійної спрямованості складається зі змістовної сторони намірів чи планів індивіда щодо вибору галузі, професії, спеціальності, функціональної придатності особистості (схильностей і здібностей), мотиваційної сфери (обґрунтування вибору) і психологічної готовності до роботи за обраною професією.

Теоретичний аналіз проблеми управління процесом формування професійної спрямованості керівників та педагогів закладів освіти дозволив виділити основне завдання в менеджменті освіти – досягнення поставлених цілей, вирішення якого неможливе без вивчення професійної спрямованості особистості. Зазначимо, що аспект взаємозв'язку і взаєморозвитку управління і професійної спрямованості є досить багатоаспектним та складним.

З метою визначення оцінки стилів діяльності та встановлення професійної спрямованості керівників закладів освіти нами було проведено діагностування за такими методиками: опитувальник Блейка-Мутона та опитувальник для визначення спрямованості діяльності менеджера в галузі освіти.

1. Опитувальник Блейка-Мутона (оцінки стилю діяльності менеджера) [3]. Оцінка стилю керівництва колективом проводиться методом самооцінок, коли менеджер відповідає на поставлені в анкеті питання. Обробка та інтерпретація результатів опитувальника дає можливість визначити такі характеристики стилю діяльності менеджера: 1 – «страх перед бідністю» – з боку керівника проявляються зусилля, спрямовані на забезпечення мінімальної якості роботи, яка дозволяє уникнути звільнення; 2 – «авторитет – підпорядкування» – відповідає такому стилеві, при якому виробничий результат – все, а людина – виконавець; 3 – «будинок відпочинку» – керівник ставить в основу своєї діяльності людські відносини, створює «сімейну» атмосферу в колективі, але мало турбується про виконання виробничих питань; 4 – «команда» – відповідає такому стилеві управління, коли менеджер прагне так побудувати свою роботу, щоб співробітники бачили в ній можливість самореалізації й підтвердження власної значущості.

2. Опитувальник для визначення спрямованості діяльності менеджера [3]. Дане опитування виконується методом експертної оцінки, коли експертам пропонується відмітити ті ролі й задачі, які менеджер реально демонструє й вирішує у своїй практичній діяльності. Результати оформлюються у вигляді індивідуального профілю спрямованості діяльності управлінця. При цьому, враховується, що «операціоналіст»(1) – це керівник, який живе сьогоденними проблемами і питаннями; «тактик»(2) – це керівник, який ставить і реально вирішує задачі на найближчу перспективу; «стратег»(3) – це керівник, який закладає фундамент майбутніх успіхів.

Перший етап дослідження включав використання методик, де базовими виступили опитувальник Блейка-Мутона та опитувальник для визначення спрямованості діяльності менеджера в галузі освіти.

Отримані дані обробки діагностичного матеріалу представили нам матеріал для подальшої роботи із керівниками та педагогами в плані підвищення їх мотивації до професійної діяльності.

Так, за результатами проведення методики Блейка-Мутона на оцінку стилю діяльності керівника було виявлено, що серед управлінців (n=47) – виділяються перераховані стилі діяльності, при цьому 46,8% управлінців відноситься до стилю «страх перед бідністю», «авторитет – підкорення» та «будинок відпочинку» – (n=22). А 53,2% управлінців належать до таких типів стилю діяльності як «організація» та «команда» (n=25). Результати методики представлені в таблиці 1.

Таблиця 1 – Результати розподілу керівників за стилем діяльності за результатами методики Блейка-Мутона

Стилі діяльності керівника	Кількість
страх перед бідністю	10,63%
авторитет-підкорення	23,35%
будинок відпочинку	12,82%
організація	36,06%
команда	17,02%

Такі результати дозволили нам у подальшому аналізі поділити всіх досліджуваних на дві групи: група А – управлінці, яким притаманний такий стиль керівництва, як «організація» та «команда», – усього таких керівників закладів освіти виявилось 25 осіб, група Б – управлінці, яким притаманні такі стилі діяльності, як «страх перед бідністю», «авторитет-підкорення», «будинок відпочинку» (22 особи).

Керівники групи А будуть виступати як контрольна група, а керівники групи Б – як експериментальна група. Проведений нами поділ обумовлений інтерпретацією стилів діяльності керівників закладів освіти, а саме стилі керівництва «організація» та «команда» трактуються як оптимальні варіанти ефективного управління організацією (структурою організації).

Отримані результати за методикою Блейка-Мутона були доповнені даними опитувальника з визначення спрямованості діяльності менеджера в галузі освіти, які представлені співробітниками (підлеглими) керівників. Профілі керівників будувалися нами відповідно до попереднього поділу на контрольну та експериментальну групу.

Так, у групі А виділяється спрямованість діяльності керівника як «стратег» – 48%; «тактика» – 32%; та «операціоналіста» – 20%; а в групі Б домінує спрямованість «операціоналіста» – 63,63%; а спрямованість «тактика» складає 27,27% опитуваних, а «стратег» – лише 9,09%. Отримані результати представлені на рисунку 1.

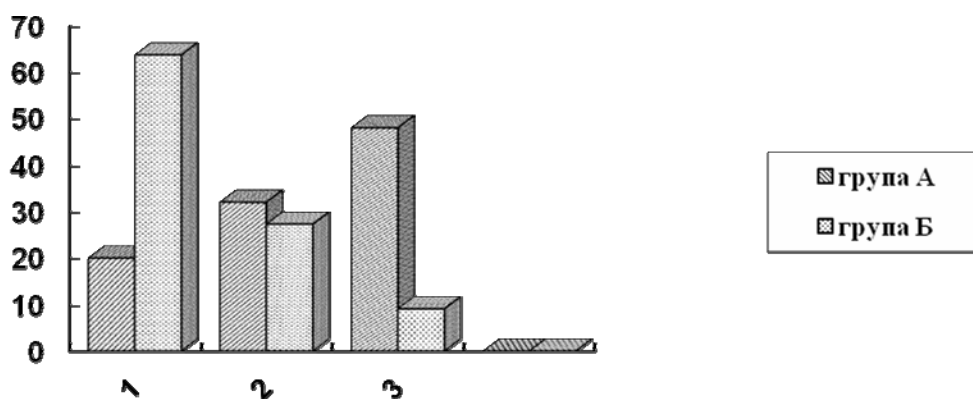


Рис. 1. Відсотковий розподіл показників спрямованості професійної діяльності керівників і педагогів

Примітка. 1 – операціоналіст; 2 – тактик; 3 – стратег

Результати констатувального експерименту дозволили виділити яскраво виражений контраст в особистісних властивостях керівників двох груп (виділених нами за стилем управління керівників). Тому ми висуваємо припущення, що особливості стилю керівництва обумовлені особистісними

властивостями поведінки і спілкування, які в умовах навчальних занять з підвищення професійної спрямованості можуть бути позитивно змінені. Оцінюючи та аналізуючи всі можливі методи, ми зупинили свій вибір проведенні курсів підвищення управлінської компетентності.

Ці курси було проведено в лютому-березні 2011 року в термін проведення курсів підвищення кваліфікації директорів та заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів у Запорізькій обласній академії післядипломної педагогічної освіти. Навчальні заняття склалися з двох модулів: модуль з фундаментальної підготовки та модуль з фахової підготовки. Змістовний курс модулів наведено нижче.

Зміст фундаментального модуля розкриває основні напрямки модернізації освіти. Актуальним є зосередження уваги слухачів курсів підвищення кваліфікації на обговоренні теоретико-методологічних основ сучасного управління; психологічних закономірностей управлінської діяльності; особистісної орієнтації навчально-виховного процесу; концепції інноваційного управління; моніторингу, як однієї з ключових функцій освітнього менеджменту та особливостей інклюзивної освіти.

Модуль. ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА

2.1. Психологія управління.

Теоретичні основи психології управління. Психологічні теорії управління. Психологічні школи наукового управління: класична школа, школа адміністративного менеджменту, концепція «фізіологічного оптимуму», концепція людських відносин.

Психологічні закономірності управлінської діяльності. Психологічні вимоги до керівництва освітнім закладом. Управлінські ролі керівника. Психологічні особливості стилів керівництва. Психологічні типи керівників. Гендерні особливості керівництва. Психологічні компоненти професійно-управлінської компетентності. Психологічні засади прийняття управлінських рішень.

Проблеми мотивації професійної діяльності. Теорії мотивації. Мотиваційні механізми в управлінській діяльності керівника освітнім закладом.

Психологічні особливості організаційної поведінки. Психологічні характеристики конкурентноздатної команди. Етапи становлення та розвитку педагогічного колективу як конкурентноздатної команди. Психологічні методи діагностики педагогічного колективу. Методи формування конкурентноздатної команди. Соціально-психологічні процеси в освітніх організаціях.

Місце і роль психологічної служби в освітній організації: мета, завдання, основні функції. Психологічне забезпечення управлінської діяльності.

2.2. Інклюзивна освіта

2.2.1. Інклюзивна освіта в теорії та практиці діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Становлення інклюзивної освіти: від інтеграції до інклюзії. Основні документи щодо запровадження інклюзивної освіти. Основні принципи інклюзивної школи. Переваги інклюзивної освіти. Міжнародні організації, що формують політику в галузі інклюзивної освіти.

Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії. Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії). Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії). Освітня реформа (досвід Голландії). Шведська модель інклюзивної освіти. Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини). Прозорість кордонів між спеціальною та загальною освітою.

Пріоритети державної політики. Система спеціальної освіти в Україні. Статистичний погляд на процес інтеграції. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України. Розвиток інклюзивної моделі освіти.

2.2.2. Створення і реалізація інклюзивної моделі освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

Пріоритети державної політики. Система спеціальної освіти в Україні. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України. Розвиток інклюзивної моделі освіти.

Сутність процесів адаптації та модифікації. Адаптація навчального процесу. Модифікація навчального процесу.

Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку. Адаптації для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату. Адаптації для дитини з порушеннями зору. Адаптації для дитини з порушеннями слуху. Облаштування території закладу освіти.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного закладу. Позитивні аспекти залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх закладів. Психолого-педагогічний супровід.

Управління інклюзивним навчальним закладом на засадах менеджменту освітніх інновацій. Застосування успішних стратегій адміністративної роботи.

Налагодження партнерських стосунків з родинами. Фактори, які допомагають школі залучати батьків. Використання практик, орієнтованих на сім'ю. Подолання упередженості. Реалізація індивідуального підходу в роботі з батьками. Поширення практики «батьки-батькам». Дотримання конфіденційності. Залучення батьків до ухвалення рішень. Принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї.

Враховання відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. Діти з порушеннями ОРА. Діти з порушеннями зору. Діти з порушеннями слуху. Діти з порушеннями мовлення. Діти із затримкою психічного розвитку. Синдром Дауна. Аутизм. Діти з труднощами в навчанні. Порушення уваги з гіперактивністю. Діти з порушеннями психічної діяльності. Епілепсія. Діти з гіперкінезами (спастикою). Люди маленького росту. Захворювання внутрішніх органів (хвороби серця, ВІЛ-інфіковані люди).

Формування позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Сприяння соціальній взаємодії та дружбі дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків. Коректна термінологія. 10 загальних правил спілкування.

Застосування практики відстоювання інтересів дітей на інклюзивну освіту. Метод лобювання. Модель лобістської кампанії. Стратегічний інструмент планування.

2.2.3. Управління інклюзивним закладом освіти

Управління інклюзивним закладом на засадах менеджменту освітніх інновацій. Реалізація організаційно-управлінських, соціально-економічних і соціально-культурних цілей. Принцип інноваційності в управлінні закладами освіти і шляхи його реалізації.

Застосування успішних стратегій адміністративної роботи. Заохочування керівництва. Налаштування і підтримка педагогів. Впровадження освітньої програми для педагогів. Формування особистості педагога інклюзивного класу (групи). Забезпечення позитивної командної взаємодії. Фактори, що впливають на надання якісних освітніх послуг в умовах інклюзивної освіти. Успішні стратегії адміністративної роботи.

Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану. Компоненти індивідуального навчального плану. Організація роботи команди з розробки індивідуального навчального плану. Залучення батьків до розробки та подальшої реалізації ІНП. Функції керівника щодо розробки та реалізації ІНП.

Взаємодія школи та психолого-медико-педагогічної консультації. Робота з батьками щодо проходження обстеження на психолого-медико-педагогічній комісії (ПМПК). Підготовка пакета документів. Підготовка дитини. Незалежне обстеження ПМПК. Отримання рекомендацій і витягу з протоколу ПМПК, які передаються до школи.

Налагодження партнерських стосунків з родинами. Фактори, які допомагають школі залучати батьків. Використовування практик, орієнтованих на сім'ю. Подолання упередженості. Реалізація індивідуального підходу в роботі з батьками. Поширення практики «батьки-батькам». Дотримання конфіденційності. Залучення батьків до ухвалення рішень. Принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї.

2.3. Інноваційний менеджмент.

Сутність наукових категорій: «інновація», «інноваційний навчальний заклад», «інноваційна діяльність». Сучасні освітні концепції і технології в управлінні закладом освіти. Закономірності управління інноваційною діяльністю в закладі освіти. Особливості управління інноваційною діяльністю в системі освіти, порядок її здійснення та експертизи. Перспективи розвитку менеджменту освітніх інновацій в Україні.

2.4. Теорія і методика виховання

Основні цілі, завдання і напрямки модернізації освіти на сучасному етапі. Поняття громадянської освіти, її основні елементи. Роль і місце громадянської освіти в процесі модернізації освітнього процесу й її необхідність в Україні. Основні якості громадянина України. Цінності громадянської освіти. «Професійний портрет» учителя, який виховує громадянина.

2.5. Сучасна дидактика

Реформування освіти в Україні: становлення сучасної педагогічної парадигми і єдиного освітнього простору. Проблема входження України в Європейський і глобальний освітній простір. Науково-технократична (традиційна) і гуманістична педагогічні парадигми в освітньому закладі: спільне і відмінне. Поліпарадигмальність. Освітній сцієнтизм і принцип гуманізації та гуманітаризації освіти.

Проблема запровадження системного підходу в сучасній дидактиці. Проблема визначення критеріїв і вимірників особистісних освітніх результатів.

2.6. Оцінка якості освіти

Освітній моніторинг. Рівні, види та напрями моніторингових досліджень якості освіти. Алгоритм запровадження моніторингу якості освіти. Інструментарій оцінювання та моніторингу. Моніторинг якості освіти: сутність та принципи його організації. Види моніторингу, етапи його організації. Види діяльності всіх учасників моніторингового процесу на кожному з етапів. Види, об'єкти, мета та напрями моніторингових досліджень для освітньої системи певного рівня (державного, регіонального, місцевого рівнів закладів освіти).

Зміст модуля фахової (науково-теоретичної та методичної) підготовки забезпечує розвиток менеджерських якостей, знань та вмінь (змістовного компонента); розкриває систему концептуальних засад здійснення управлінської діяльності: функції, принципи, цілі управління (методологічний компонент); озброює засобами, формами і методами роботи з розвитку управлінської компетентності керівників навчальних закладів, що складає сутність технологічного компоненту; забезпечує розвиток особистісних характеристик керівника (особистісно-діяльнісний компонент).

Модуль. ФАХОВА ПІДГОТОВКА

3.1. Менеджмент освіти.

Сучасні науково-теоретичні підходи до управління закладами (установами) освіти. Принципи управління освітою. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Національна доктрина розвитку освіти. Системно-діяльнісний, системно-структурний, системно-функціональний підходи в управлінні закладами освіти. Компетентнісний підхід в управлінні закладами освіти. Модель компетентного керівника закладу освіти.

3.2. Управління навчально-виховним процесом у закладі освіти

Поняття навчально-виховного процесу. Основні форми і зміст навчально-виховної роботи в закладах освіти. Принципи ефективного управління навчально-виховним процесом у закладі освіти. Функції управління навчально-виховним процесом у закладах освіти. Оптимальний вибір змісту і організаційних форм навчально-виховної роботи. Управлінські дії керівників школи з організації навчально-виховного процесу.

3.3. Стратегічний менеджмент

Еволюція стратегічного менеджменту. Процедура стратегічного управління. Підгрунтя стратегічного управління. Порівняльна характеристика режимів тактичного, оперативного та стратегічного управління. Класифікація конкурентних стратегій. Елементи стратегії організаційних змін. Система оцінки стратегії. Створення стратегії організаційної культури. Управлінські технології управління стратегічними змінами: інжиніринг, реінжиніринг.

Модель управління розвитком навчального закладу. Розробка стратегії розвитку закладу освіти. Цілепокладання, розробка концепції розвитку та плану реалізації стратегії. Експертиза результатів впровадження програми стратегічного розвитку.

Сутність цільового комплексного підходу в управлінні закладом освіти. Концепція, місія, цілі розвитку закладу освіти, стратегічне управління в контексті цільового комплексного підходу. Сутність програмно-цільового управління. Рівні цільового управління.

3.4. Менеджмент персоналу в управлінській діяльності керівників закладу освіти.

Менеджмент персоналу як методологічна основа роботи з педагогічними кадрами сучасного закладу освіти. Система управління персоналом у сучасній школі. Правове і нормативно-методичне забезпечення управління персоналом. Компетентнісний підхід в управлінні персоналом. Професіографічний підхід. Планування, набір персоналу. Адаптація, робота з молодими вчителями. Управління професійною кар'єрою, розвитком професійної компетентності педагогічних працівників закладу освіти. Мотивація персоналу як соціальна основа керівництва. Організаційна культура як фактор розвитку організації, створення ціннісно-орієнтаційної єдності колективу.

3.5. Педагогічний менеджмент.

Процес управління та управлінське рішення. Значення, сутність і функції управлінського рішення. Класифікація рішень. Основоволожні принципи розробки рішень. Технології і моделі процесу розробки управлінських рішень.

Інтуїтивна та раціональна технології прийняття рішень. Етапи раціональної технології прийняття управлінського рішення. Людський та організаційний фактори в процесі прийняття управлінського рішення. Індивідуальне та групове прийняття управлінського рішення.

Класифікація методів обґрунтування управлінських рішень. Кількісні та якісні методи прогнозування. Побудова «дерева рішень» і вибір оптимального варіанта. Обґрунтування рішень в умовах невизначеності.

Система контролю за виконанням управлінського рішення. Управлінське рішення як інструмент вимірювання функціонування і розвитку закладу освіти.

3.6. Відкрита освіта та дистанційне навчання.

Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання в зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. Нормативно – правове забезпечення дистанційної освіти України. Нормативно-правове забезпечення дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Дистанційна освіта як фактор формування єдиного освітнього простору. Основні поняття, принципи, особливості, засоби та форми дистанційної освіти. Інформаційні та педагогічні технології в дистанційній освіті. Перспективи впровадження дистанційної освіти в Запорізькій області.

Після проведення навчальних курсів нами був проведений повторний констатувальний зріз у двох групах А і Б, що дало нам можливість зафіксувати статистично значущі відмінності результатів в експериментальній групі.

Після повторного проведення психодіагностичних методик серед керівників закладів освіти на визначення спрямованості професійної діяльності керівника, було отримано такі дані: суттєво змінилась спрямованість діяльності в групі Б після проходження навчальних занять (спрямованість діяльності як «операціоналіста» – 4 особи; як «тактика» – 12 осіб; як «стратег» – 6 осіб), у той час як спрямованість діяльності керівників групи А залишилася майже без змін (спрямованість діяльності керівника як «операціоналіста» – 5 осіб; як «тактика» – 8 осіб; як «стратег» – 12 осіб). Результати графічно представлені на рис 2.

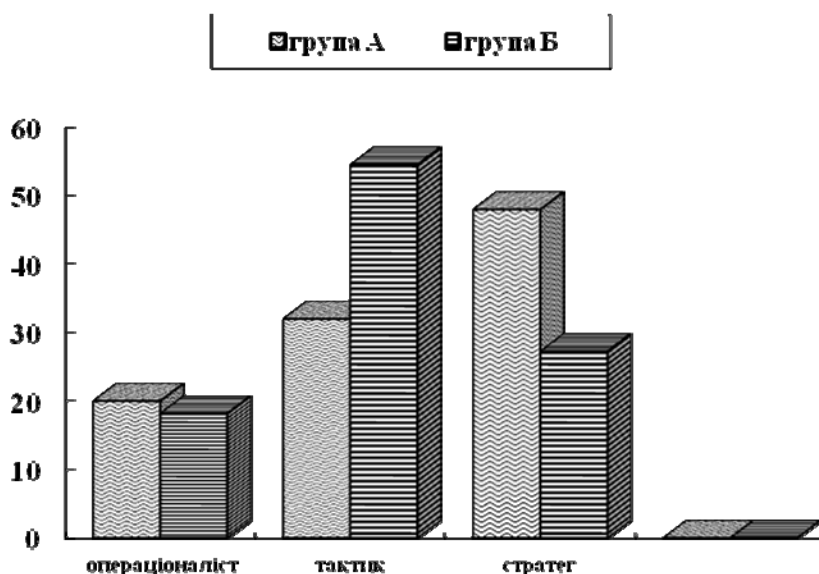


Рис.2. Відсотковий розподіл показників спрямованості діяльності керівників після проходження навчальних занять

Отже, проведене нами дослідження підтвердило положення, що особливості стилю керівництва колективом обумовлені особистісними властивостями поведінки і спілкування керівників. Підвищення професійної спрямованості відображається на особистісних та поведінкових властивостях керівників, а відповідно й на стилі і спрямованості їхньої діяльності.

В експериментальній групі Б після проходження навчальних занять відмічаються позитивні змінення в сфері комунікації та поведінки керівників, зокрема, серед особистісних рис виділяються такі сформовані

характеристики як відвертість і комунікабельність, цих керівників характеризує природність у вираженні своїх почуттів, вони із задоволенням працюють з підлеглими, активні в усуненні конфлікту, довірливі. Також у них можна спостерігати щирість у стосунках з людьми, вони починають вірити у вдачу, а відповідно й виступати більш наполегливими в досягненні цілей (ділова спрямованість) як показник рівня їх професійної спрямованості. Такі керівники позбавлені заздрості, у стосунках з підлеглими залежні від їх думки, слідує принципу приймати рішення разом з іншими, орієнтовані на соціальне схвалення. У міжособистісних стосунках у цих керівників виділяється впевненість у собі, яка не обов'язково проявляється в лідерських вміннях, а у вміннях не підкоряти себе сильному без оцінки ситуації, при цьому яскраво вираженою є конформність поведінки.

У керівників групи А також були помічені зміни в особистісних характеристиках спілкування і поведінки, а зокрема спілкування цих керівників відрізняється емоційністю та динамічністю, хоча було помічено їх практичність з орієнтацією на зовнішню реальність та загальноприйняті норми. Також виявились вираженими (показники значно збільшились) показники критичного відношення до інших людей та крайнього (радикального) вираження моралізації. У міжособистісних стосунках виражається схильність поступатись у всьому і всім, часте приписування собі вини, залежність від інших із проявами неширокого опору. У цілому цих керівників можна охарактеризувати як гіпервідповідальних, які можуть пожертвувати своїми інтересами, хоча при цьому вони досить активні по відношенню до інших людей та різноманітних ідей.

Що стосується стилів діяльності керівників, то тепер показники стилів їх діяльності в експериментальній групі зазнали тенденції збільшення таких стилів керівництва як «організація» та «команда». Визначення спрямованості діяльності керівника дозволило також віділити збільшення показників таких типів спрямованості діяльності як «тактик» і «стратег».

Таким чином, відповідно до всього вище сказаного, можна зробити висновок, що в системі вищої післядипломної освіти формування професійної спрямованості відбувається під впливом сукупності факторів, які впливають на організацію навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти / Л.М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
2. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е.А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 95 с.
3. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента // [под ред. Г.Никифорова, М.Дмитриевой, В.Снеткова]. – СПб. : Питер, 2001. – 238 с.
4. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / [Пометун О., Середяк Л., Сущенко І., Янушевич О.]. – Тернопіль: Астон, 2005. – 192 с.
5. Эффективное управление школой в современных условиях. – СПб. : КАРО, 2005. – 272 с.

УДК 378.011.3 – 051 : 36

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПРИЙОМНИМИ СІМ'ЯМИ

Ігнатенко К. В., асистент

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розкривається стан і підходи до формування змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів по роботі з прийомними родинами у вищих навчальних закладах, визначаються компетенції спеціаліста як основу для перебудови змісту підготовки, а також характеризуються необхідні знання та вміння студентів для роботи з прийомними сім'ями.

Ключові слова: компетентності спеціаліста, зміст підготовки, професійна готовність.

Игнатенко Е. В. СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ПРИЁМНЫМИ СЕМЬЯМИ / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина.

Статья раскрывает состояние и подходы к формированию содержания подготовки будущих социальных педагогов по работе с приёмными семьями в высших учебных заведениях, выделяет компетенции специалиста как основу для перестройки содержания подготовки, а также расписывает необходимые знания и умения студентов для работы с приёмными семьями.

Ключевые слова: компетентности специалиста, содержание подготовки, профессиональная готовность.

Ignatenko K. TABLE OF CONTENTS OF PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS TO WORK WITH FOSTER HOME /Lugansk Taras Shevchenko National University, Ukraine.

The article exposes the state and going to forming of maintenance of preparation of future social teachers on work with foster home in higher school, selects the competencies of specialist as basis for alteration of maintenance of preparation, and also paints necessary knows and abilities of students for work with foster home

Key words: to the competence of specialist's, table of contents of preparation, professional readiness.

Родинний устрій дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вбачає формування нового родинного простору – прийомної сім'ї. Приймна сім'я живе й розвивається за тими ж законами, що і будь-яка інша сім'я, виконує ті ж функції, при цьому виконання її основної функції – виховання дітей – специфічне й часто не пов'язане з функцією народження дітей. Наслідком цього є відсутність повноцінного відчуття прихильності між прийомними батьками та дітьми, що разом з соціально-психологічними особливостями дітей, вихованими в інтернатних закладах, та іншими об'єктивними та суб'єктивними факторами можуть спричинити процеси дезадаптації прийомних дітей й привести до вибуття їх із сім'ї, що у свою чергу є потрясінням та травмою для дитячої психіки, яка вже пізнала відчуття непотрібності, зради та байдужості. Саме тому дуже важливою є наявність фахівців, які здатні надати допомогу прийомній сім'ї в складних обставинах становлення її як нового соціального інституту. Пріоритетною в цьому напрямку підготовки є соціальна педагогіка, вона надає можливість готувати фахівців, професійна діяльність котрих може впливати на формування адекватної позиції прийомних батьків стосовно прийняття дитини в сім'ю, створювати умови для ефективної підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, контролювати взаємодію зі спеціалістами інших галузей стосовно рішення проблем прийомної сім'ї та допомагати вирішувати інші поточні проблеми прийомної сім'ї.

З огляду на це проблема визначення змісту підготовки фахівців по роботі з прийомними сім'ями є дуже актуальною, що й визначило мету нашої статті.

Професійна готовність студента, майбутнього фахівця – істотна передумова ефективності його діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Гарна підготовленість допомагає молодому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль в різних ситуаціях. Таким чином, готовність – вирішальна умова ефективної адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення й підвищення кваліфікації. Проблема готовності до діяльності є однією зі значимих у сучасній науці.

Дослідження останніх років розкривають:

– готовність людини до різних видів діяльності, поняття готовності до праці, зміст, структуру готовності, основні параметри й умови, що впливають на динаміку, тривалість та стійкість готовності (М. Дьяченко, А. Кандилович, Я. Коломінський, А. Кочетов, К. Платонов та ін.);

– питання підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів, особливості їхньої реалізації в різних сферах, їх професійні функції, що є основою для розробки змісту навчання студентів цих спеціальностей (Н. Калашник, В. Петрович, Н. Заверіко, Ю. Поліщук, І. Трубавіна, І. Пінчук, С. Бойко, Л. Ковальчук та ін.);

– сутність соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення: з ВІЛ-інфікованими, з особами з обмеженими можливостями, у виправних колоніях, в міліції; з профілактики насильства, взаємодії з недержавними організаціями, специфіку соціальної роботи з сім'єю та прийомною сім'єю тощо (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Ю. Поліщук, Л. Міщук та ін.).

У психолого-педагогічній літературі поняття «готовності» трактується по-різному. У педагогіці поняття «готовність» розглядається як система компонентів, професійних якостей особистості майбутнього фахівця, яка забезпечує виконання ним функцій, адекватних потребам певної виробничої діяльності. Як *психічний стан*, готовність визначається внутрішнім настроєм на певну поведінку, установкою на активні й доцільні дії в роботі. До стану готовності включають:

– пізнавальний компонент (розуміння комунікативних завдань, оцінка їх значущості, знання способів рішення, прогнозування результатів та ін.);

– емоційний компонент (відчуття відповідальності, емпатія, співпереживання тощо);

- мотиваційний компонент (потреба в комунікації, прагнення добитися успіху, показати себе з кращого боку);
- вольовий компонент (мобілізація сил, подолання невпевненості та ін.).

Розглядаючи готовність як одну з професійно важливих якостей і як стійку характеристику особистості, М. Дьяченко та Л. Кандилович включили в її структуру такі компоненти: *операційний* (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками, процесами логічного мислення, аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням тощо); *мотиваційний* (позитивне відношення до професії, інтерес до неї); *вольовий* (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); *оцінний* (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам) [1].

Дослідження, виконані в області готовності до діяльності, показують, що недооцінка загальних умов або перебільшення особливостей професійної підготовки до якого-небудь певного виду діяльності, може привести до спотворення навчально-виховного процесу. Усе це дозволяє розглядати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів через призму загального та особливого, що передбачає опанування студентами загальних основ теорії та методики соціально-педагогічної роботи й формування на цій основі спеціальних знань, умінь та навичок. Ми вважаємо, що ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями визначається як загальними, так і окремими педагогічними умовами.

Однією з таких загальних педагогічних умов є вибір змісту навчання. Зміст підготовки фахівців – це те, чому навчати. Наразі, аналізуючи різні підходи до формування змісту підготовки фахівців (Б. Коротяєв, В. Краєвський, І. Лернер та ін.), ми хотіли б зупинитися на більш детальному розгляді *теорії І. Я. Лернера*, згідно з якою *зміст освіти* має включати: знання та способи дій (вміння та навички), досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до засвоюваного, що зумовлює існування певного переліку вимог до знань, умінь, навичок, професійних якостей і властивостей особистості, що відбиває готовність до вирішення професійних завдань, а також розвиток освітньої, виховної і розвивальної функцій процесу навчання (підготовки) фахівців.

Ця теорія є, по суті, шляхом реалізації особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів до підготовки фахівців. На разі виникає необхідність підготовки майбутніх фахівців по роботі з прийомною сім'єю спираючись на такий підхід, який вимагає орієнтуватися на формування ключових, базових і спеціальних компетентностей, що є відбиттям як професійних задач, так і вимог професії, місця роботи, культури і якостей фахівця. *Компетентнісний підхід* до підготовки соціальних педагогів дозволяє поділити зміст підготовки на предмети, які формують: а) *ключові компетентності* (інформаційні знання, здатність вирішувати завдання професійної діяльності на основі комунікації, соціально-правові, культурні, моральні та інші основи професійної діяльності); б) *базові компетентності*, які відбивають склад професійної діяльності, її специфіку, відмінність від педагогічної, психологічної, правової діяльності; в) *спеціальні компетентності*, які відбивають специфіку конкретної предметної чи над предметної сфери професійної діяльності, реалізують базові і ключові компетентності в конкретній області діяльності – тобто в спеціалізації [2, с. 93].

Для реалізації ідеї, що ґрунтується на підготовці фахівців соціальної сфери конкретної спеціалізації, необхідною є модель фахівця – професіограма, яка відбиває вимоги до знань, умінь, навичок та якостей особистості фахівця. На жаль, професіограми соціального педагога, який працює з прийомними сім'ями в Україні не має, але, на наш погляд, професіограма соціального педагога, організуючого педагогічну діяльність з прийомною сім'єю, повинна складатися з багатьох взаємозв'язаних компонентів, у тому числі з *професійно-особистісного*. Тобто для успішної педагогічної діяльності з прийомною сім'єю соціальному педагогові необхідні певні *особистісні якості* та *професійні уміння*, такі як: аналітичні, прогностичні, проєктні, комунікативні уміння, рефлексії, творчі уміння, уміння етично-вольової саморегуляції, а також знання нормативно-правової бази створення та функціонування сімейних форм устрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; теорії та технології організації соціально-педагогічного супроводу прийомних сімей, основи педагогіки та вікової психології дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, закономірності їх психофізіологічного, духовного й соціального розвитку, характеристики нормальної та девіантної поведінки дітей-сиріт; методи планування, організації й управління соціально-педагогічною діяльністю з прийомною сім'єю тощо.

Відповідно до вказаних компонентів можна виділити такі складові готовності соціального педагога до організації соціально-педагогічної діяльності з прийомною сім'єю: професійно-гуманістична спрямованість особистості фахівця, інтелектуально-пізнавальний компонент, який представлений вище переліченими професійно-педагогічними знаннями та уміннями, а також діяльнісно-практичний компонент, що характеризується наявністю особистого досвіду взаємодії студента з прийомними сім'ями, з іншими формами сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, батьками, прийомними дітьми, фахівцями, які проводять соціальний супровід цих сімей,

представниками державних органів, які сприяють становленню сімейних форм виховання тощо. Це відбувається під час проходження практики, при чому формування досвіду у студента має пряму залежність від її інтенсивності (з якою частотою вона проводиться під час навчання) й направленості (тобто практика з обраною спеціалізацією), а також наявності різних видів практик (ознайомча, соціально-виховна, соціально-обслуговуюча, культурно-дозвільна, профілактично-попереджувальна тощо) [3, с. 6].

Таким чином, ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями визначається наступними умовами: максимальне використання можливостей дисциплін наочного блоку в їх тісному взаємозв'язку; наявність соціально-педагогічної практики, яка дозволяє включати майбутніх соціальних педагогів в соціально-значимі види діяльності; проведення науково-дослідної роботи, яка сприяє формуванню стійкого інтересу до цього виду діяльності; виховної роботи тощо.

Враховуючи діалектику загального та особливого, в ході вирішення загальних завдань, що відносяться до організації цілісного процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів, нагальним є вирішення групи спеціальних завдань: поглиблення знань, формування умінь та навичок, необхідних в роботі з прийомними сім'ями, накопичення досвіду соціально-педагогічної роботи з цією категорією клієнтів. Для цього в зміст підготовки студентів до роботи з прийомними сім'ями потрібно включити деякі аспекти цієї діяльності, а саме:

- вивчення основних чинників, що впливають на стабільність сучасної сім'ї, а також технологій профілактики, що сприяють збереженню стабільності в прийомних та кровних сім'ях;
- ознайомлення з цілями, змістом, методами вивчення особливостей прийомних сімей та дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування;
- ознайомлення студентів із стратегією і тактикою родинного виховання, а також критеріями оцінки моделей родинного виховання, що використовуються в прийомних сім'ях;
- розкрити мету, завдання та зміст діяльності соціального педагога по підвищенню виховного потенціалу прийомних батьків;
- охарактеризувати технології супроводу соціальним педагогом прийомних сімей, а також технології реабілітації кровних сімей вихованців, що мають статус соціальних сиріт;
- розглянути особливості організації індивідуальної роботи соціального педагога з членами прийомних сімей, яка направлена на корекцію не ефективних дитячо-батьківських стосунків та запобігання міжособистісним конфліктам;
- охарактеризувати особливості виховання дітей, що мають обмежені можливості, особливі освітні потреби або схильність до різних проявів девіантної поведінки, в прийомних сім'ях;
- ознайомити майбутніх соціальних педагогів з основними напрямками, формами та методами організації спільної соціально-орієнтованої та дозвілдової діяльності в прийомних сім'ях, як одного з чинників соціальної адаптації дитини в умовах сім'ї цього типу.

Студенти повинні *знати*:

- основні чинники, що ведуть до дестабілізації сучасної сім'ї: родинні конфлікти, особистісні та родинні кризи, подружні зради, а також чинники, пов'язані з економічною нестабільністю, низьким рівнем виховного потенціалу прийомних батьків;
- основні напрями взаємодії соціального педагога із прийомними сім'ями, стратегію і тактику родинного виховання, роль особистості прийомних батьків у вихованні дитини, а також основи взаємодії батьків із прийомної сім'ї з членами кровної сім'ї дитини;
- різні підходи до класифікації взаємин дітей та батьків в прийомній сім'ї, технології діяльності соціального педагога по корекції не ефективних моделей родинного виховання, неконструктивних дитячо-батьківських відношень, а також методики запобігання міжособистісним та особистісним конфліктам;
- форми, методи та зміст діяльності по підвищенню виховного потенціалу прийомних батьків, методику контактної взаємодії з прийомними батьками;
- технології організації індивідуальної роботи з дітьми, що виховуються в прийомних сім'ях і потребують особливої педагогічної уваги, у зв'язку з обмеженими можливостями здоров'я, наявністю особливих освітніх потреб, схильністю до різних проявів девіантної поведінки;
- знати законодавчу та нормативну базу, а також державну політику щодо розвитку та підтримки сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, в Україні; принципи створення та організації діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ), а

також нормативно-правове забезпечення їх функціонування, юридичне оформлення статусу сім'ї, фінансово-матеріальне забезпечення прийомної сім'ї, ДБСТ;

- психологічні та вікові особливості розвитку й поведінки дітей, що влаштовуються до прийомних сімей та ДБСТ, залежно від набутого ними соціального досвіду;
- питання влаштування дитини в сім'ю, вимог до кандидатів на створення прийомних сімей та ДБСТ, оцінки потреб та інтересів прийомних дітей та вихованців ДБСТ, а також проблем, що виникають у процесі виховання, права та обов'язків прийомних батьків;
- порядок соціального супроводження та ефективної партнерської взаємодії прийомних батьків та соціальних працівників для забезпечення найкращих умов адаптації, виховання та розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у прийомних сім'ях та ДБСТ;
- функції та взаємодію системи державних установ та закладів, які займаються питаннями захисту прав дітей.

Студенти повинні *уміти*:

- проводити комплекс діагностичних заходів, направлених на вивчення прийомних сімей, а також дітей, які мають статус дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- проектувати діяльність по підвищенню виховного потенціалу кандидатів у прийомні батьки, використовувати інтерактивні форми та методи проведення занять у курсі навчання кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі;
- вивчати, узагальнювати та впроваджувати в умовах реальної педагогічної дійсності позитивний досвід родинного виховання в прийомних сім'ях, досвід успішної реабілітації кровних сімей та возз'єднання дітей, що мають статус соціальних сиріт з кровними сім'ями;
- організовувати спільні соціально-орієнтовані та дозвілєві справи, направлені на підвищення виховного потенціалу прийомних сімей у сфері соціальної адаптації вихованців, що мають статус дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- здійснювати соціальний супровід та індивідуальну роботу, направлену на корекцію і реабілітацію вихованців, що проживають у прийомних сім'ях, і що мають обмежені можливості здоров'я, особливі освітні потреби або схильність до проявів девіантної поведінки тощо.

Отже, окрім детально викладених вище складових змісту підготовки соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями, такий фахівець, на нашу думку, повинен *мати*: позитивне відношення до діяльності, що визначається досить стійкими мотивами діяльності; адекватні вимоги до професійної діяльності, здібностей, проявів темпераменту; необхідні знання, уміння та навички тощо.

Таким чином, у сучасних освітніх реаліях перспективами вдосконалення змісту підготовки фахівців до роботи з прийомними сім'ями є: розробка та впровадження професіограми соціального педагога по роботі з прийомними сім'ями; визначення чіткої системи компетентностей: спочатку ключові, потім – базові, потім – спеціальні. Саме їх доцільність є основою для розв'язання професійних задач та формування особистості фахівця, а також для вибору дисциплін цього напрямку підготовки та можливостей працевлаштування.

Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми підготовки соціальних педагогів по роботі з прийомними сім'ями. *Перспективами подальших досліджень* є визначення шляхів реалізації на практиці цих ідей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
2. Толстоухова С. В. Перспективи вдосконалення змісту підготовки фахівців із соціальної роботи / Світлана Толстоухова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2010. – №1/2. – С. 91–98.
3. Ларіонова Н. Б. Наскрізна програма навчальної практики студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» / Н. Ларіонова – Луганськ : Альма-матер, 2008. – 36 с.
4. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, І. В. Братусь та ін.]; ред. проф. І. Д. Зверева. – К. : Центр учб. л-ри, 2006. – 336 с.
5. Закутько В. И. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с членами замещающих и кровных семей воспитанников, имеющих социальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Закутько // Развитие альтернативных форм жезнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : международный сборник научных статей. – Армавир : Редакционно-издательский центр АГПУ, 2009. – С. 96–111.

УДК [7.022.8:379.825]:378

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МИСТЕЦЬКОЇ СТУДІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Карпова І.Г., к. пед. н., в. о. доцента

Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці

У статті розглядається проблема використання потенціалу мистецької (зокрема, літературно-мистецької) студії в умовах позанавчальної діяльності вищого навчального закладу в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів

Ключові слова: мистецька студія, мистецтво, художньо-творча діяльність, соціалізація, соціально-педагогічний чинник, соціально-педагогічне середовище.

Карпова И.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТУДИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Черниговский государственный институт права, социальных технологий и труда, Украина

В статье рассматривается проблема использования потенциала художественной (в частности, литературно-художественной) студии в условиях внеучебной деятельности высшего учебного заведения в процессе подготовки будущих социальных педагогов

Ключевые слова: художественная студия, искусство, художественно-творческая деятельность, социализация, социально-педагогический фактор, социально-педагогическая среда.

Карпова I.G. THE ART STUDIO POTENTIAL APPLICATION IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN THE PROCESS OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS' TRAINING / Chernihiv state institute of law, social technologies and labour, Ukraine

The problem of the art studio (in particular the literary and art one) potential application in the conditions of the extra-curricula activity of the higher educational establishment in the process of the future social teachers' training is examined in the article

Key words: art studio, art, art-creative activity, socialization, social-pedagogical factor, social-pedagogical environment.

Говорячи про проблеми підготовки майбутніх спеціалістів в умовах глобалізації суспільства, слід згадати, що нині прийнято говорити про різні її прояви, скажімо, у сфері фінансово-економічній, політичній, ідеологічній, технологічній, а також у царині освіти, культури тощо. Стурбованість багатьох дослідників [1, с. 156] викликає той факт, що процеси глобалізації дедалі більше розділяють окремі держави, що певною мірою загрожує національній самобутності так званих менш розвинених країн (тобто держав із меншим рівнем доходів на душу населення, незначними, у порівнянні, наприклад, із США, Великобританією, Францією та ін. темпами економічного розвитку тощо), до яких, на сьогодні, мабуть, слід віднести й Україну.

У цій ситуації значно зростає значення національного «загартування» молоді, в першу чергу, засобами національної системи виховання (рідна мова, родовід, рідна історія, краєзнавство, природа рідного краю, національна міфологія, фольклор, національне мистецтво, народний календар, народні прикмети, вірування, національна символіка, родинно-побутова культура, національні традиції, звичаї, обряди, релігійні виховні традиції тощо [2, с. 120–134]), а також пошуку відповідних форм роботи з молоддю, що дозволяють вирішувати це завдання.

Ми вважаємо, що серед різноманітних форм організації виховної роботи у вищому навчальному закладі (клуби, гуртки, концерти, фестивалі, творчі зустрічі, конкурси і т.д.), що здатні забезпечити як національно-патріотичне виховання молоді, так і набуття нею навичок майбутньої професійної діяльності, особлива роль належить мистецьким студіям у ВНЗ.

Вивчення різноманітних аспектів діяльності мистецьких (літературних, театральних, декоративно-ужиткового, образотворчого мистецтва та ін.) студій знайшло відображення в сучасних наукових дослідженнях. Так, скажімо, І. Вінгін [3] розглянув проблему організації й функціонування мистецьких студій в якості одного з провідних напрямів діяльності органів студентського самоврядування (Студентської ради) як невід'ємної складової частини соціально-виховної системи вищого навчального закладу. З. Гіптерс [4] дослідила специфіку (психологічний, культурологічний та виховний аспекти) діяльності театральних та літературних студій у контексті художньої творчої діяльності студентів вищих закладів освіти України в 1960-х – 1990-х роках. Творчо розвиваючі можливості театральних студій та студій образотворчого мистецтва проаналізовані Н. Кабацькою [5], Т. Нестерук [6] та О. Рябовою [7]. В. Пустовіт [8] розглянув проблему розвитку творчих здібностей студентської молоді засобами літературної студії.

Отже, аналіз наукових публікацій із означеної теми дослідження дозволяє зробити висновок про те, що в науковій літературі ще не знайшло достатньою мірою відображення проблеми використання потенціалу

мистецької (літературної, театральної, музичної та ін.) студії у вищому навчальному закладі як соціально-педагогічного середовища набуття майбутніми спеціалістами, зокрема, й соціальними педагогами, досвіду професійної діяльності, що і обумовило актуальність і мету нашого дослідження.

Коли йдеться про позанавчальну виховну роботу в умовах вищого навчального закладу, виявляється недостатнім визначати сутність цього педагогічного процесу лише через систему взаємодії «педагог» – «студент». Ми усвідомлюємо, що в сучасній педагогічній теорії постала проблема визначення природи соціалізаційних впливів тих педагогічних умов, що створює вищий навчальний заклад.

Ми відзначили, що більшість дослідників даної проблеми трактують соціальне середовище як порівняно стійку сукупність суспільних і особистісних елементів, із якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт і які впливають на його діяльність. Наведені підходи імпонують нам, оскільки обумовлюють суб'єктний характер особистості та визнають, що головним джерелом різноманітних соціально-педагогічних впливів є соціальне середовище з його пріоритетним значенням у формуванні особистості студента.

Тобто соціальне середовище утворює так званий соціальний простір, де відбувається позанавчальна діяльність, взаємозв'язок та спілкування студентів. Цей простір повинен бути зорганізованим на створення таких сприятливих умов, що дозволять продовжувати соціально-педагогічний вплив вищого навчального закладу в позанавчальному неофіційному середовищі.

У контексті завдань нашого дослідження ми вважали за доцільне визначити можливості впливу соціально-педагогічного середовища вищого навчального закладу та його окремих компонентів для творчого розвитку студентської молоді. Одним із таких середовищних компонентів, на нашу думку, є літературно-мистецька студія [9].

Мистецьку студію у вищому навчальному закладі ми визначаємо як культурно-мистецьке середовище, творче об'єднання студентської молоді, основним призначенням якого є виявлення та розвитку творчої обдарованості студентів засобами художньо-мистецької (літературно-мистецької, театральної та ін.) діяльності в позанавчальному виховному процесі.

На нашу думку, реалізація завдань мистецької студії у ВНЗ, а саме: 1) популяризації вітчизняного та зарубіжного мистецтва; 2) відродження традицій українського народного мистецтва як однієї зі складових виховання; 3) ознайомлення студентів-студійців із історією різних видів мистецтва; 4) навчання практичним основам музичного, театрального, хореографічного, образотворчого, декоративно-прикладного та інших видів мистецтва, літературної майстерності; 5) розкриття творчого потенціалу студентів у процесі залучення їх до самостійної художньо-творчої діяльності; 6) залучення до співпраці професійних та аматорських творчих колективів та окремих професійних чи аматорських майстрів у різних видах мистецтв з метою підвищення мистецької обізнаності та кваліфікації студентів, розвитку їх творчих здібностей; 7) організації культурно-виховних заходів – концертів, конкурсів, екскурсій, вечорів-зустрічей, літературно-мистецьких вечорів, виставок творчих робіт студентів тощо, участі обдарованої молоді в культурних заходах міста, республіки, культурних міжнародних заходах та ін. дозволяє певною мірою вирішити головне завдання національного виховання, окресленого в Національній доктрині розвитку освіти України [10].

Це – виховання свідомих громадян, патріотів, набуття молодим поколінням соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємовідносин, що передбачає, у свою чергу, передачу молоді багатства духовної культури, національної ментальності, своєрідності світогляду як українського народу, так й інших народів світу, і, відповідно, формування на цій основі особистісних рис громадянина України: національної свідомості, розвинутої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної, екологічної культури, розвиток індивідуальних здібностей, таланту.

Через те організація діяльності в мистецькій студії дозволяє забезпечити процеси національно-патріотичного виховання молоді, загартувати її, виховати на кращих традиціях вітчизняного мистецтва справжніми патріотами України, тим самим захистити від часто згубного впливу сучасної глобалізації.

Разом із тим, поширення у вищих навчальних закладах мистецьких студій як засобу розвитку творчого потенціалу студентської молоді, з нашої точки зору, не є неочікуваним явищем. У сучасних умовах, коли освіта й виховний процес переорієнтовано на особистісний підхід до кожного студента, реалії життя вимагають підготовки не лише високопрофесійного, а й творчого, креативного працівника, мистецька студія як творче об'єднання студентської молоді є, по суті, тим дієвим соціально-педагогічне середовищем, яке дозволяє вирішувати ці завдання, а також сприяти не лише самопізнанню студентом своїх творчих потенцій, його духовному, мистецькому, морально-естетичному, культурному, художньо-творчому зростанню, а й набуттю професійного досвіду, навичок майбутньої професії.

Саме тому інтерес, що виявляють студенти до занять літературною, театральною та ін. видами мистецької діяльності – не випадковий, і, певною мірою, на нашу думку, пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю, оскільки студенти – майбутні соціальні працівники й соціальні педагоги, а

також юристи, працівники управлінської сфери та ін. повинні володіти гарним словниковим запасом, вміти чітко формулювати свою думку, переконувати співрозмовників, вести конструктивний діалог, у разі потреби вміти за допомогою слова вплинути на свідомість клієнта, провести його кваліфіковане консультування, морально підтримати тощо.

Аналіз форм соціально-виховної роботи літературно-мистецької студії дозволив нам дійти висновку, що сама стратегія їх підготовки та проведення відповідає як завданням розвитку творчих обдарувань студентів, так і набуттю ними навичок майбутньої професійної діяльності у роботі з різними категоріями клієнтів. Нами здійснено спробу класифікувати форми роботи літературно-мистецької студії. Ці форми роботи умовно можна об'єднати в три групи, а саме:

1. Форми роботи репродуктивного характеру. Це форми роботи, підготовки та проведення яких майже повністю покладаються на педагога – керівника студії. Студенти залучені до підготовки на кінцевому етапі, чи вже в процесі проведення форми роботи. До таких форм роботи належать: тематичне малювання (малювання образів, проєктивне малювання); лекція (з елементами дискусії чи евристичної бесіди); бесіда; відвідування вистав; екскурсія до музею тощо.

2. Форми роботи синтетичного характеру. Ми використали таку назву, оскільки в процесі підготовки таких форм роботи поєднується творчість педагога-керівника студії з докладеними творчими зусиллями студентів. Педагог у проведенні таких організаційних форм роботи займає позицію методиста, радника, генератора ідей. Проте головні зусилля для досягнення успіху творчої справи докладають самі студенти. Це такі форми роботи як: підготовка доповіді, повідомлення; заочна літературна мандрівка, літературний аукціон, усний журнал, диспут, поетичні дебати, літературний вечір, літературно-мистецьке свято тощо.

3. До третьої групи належать креативні форми роботи. У процесі їх підготовки та проведення студенти самостійно генерують нові ідеї, втілюють їх у життя. Здатність студентів до планування, підготовки, організації, методичного та ресурсного забезпечення, проведення, оцінки результатів заходу є показником високого рівня сформованості творчих здібностей та можливостей. Педагог при цьому виконує роль зацікавленого стороннього спостерігача, члена журі, судді в конкурсі. До таких форм роботи належать: виконання творчих вправ, різні форми творчих звітів у вигляді написання, презентації та аналізу літературних творів, таких як: нарис, оповідання, есе, вірш, акровірш, гумореска, заголовки до карикатури, замітка, літературний шарж, тавтограма, літературна казка тощо.

Реалізація студентами відповідних знань, навичок літературно-творчої діяльності, отриманих на заняттях у студії, відбувається під час виробничих практик, здійснення студентами волонтерської діяльності у реабілітаційних центрах, притулках для неповнолітніх, загальноосвітніх закладах. Саме тому одним із основних у процесі реалізації завдань мистецької студії виступає соціально-педагогічний напрям.

Отже, ми розглядали його як роботу по сприянню успішній соціалізації молодих людей, включенню їх у суспільно-корисну діяльність, формуванню відчуття турботи за успіх інших, милосердя, доброти. У контексті цього напряму роботи ми розглядали розвиток творчих обдарувань студентів як трансформаційний процес передачі прагнення до творчості учнівській молоді, дітям; популяризації мистецьких ідеалів у студентській та територіальній громаді.

Однією з таких форм роботи є літературний аукціон. Літературний аукціон – один із варіантів проведення аукціонів у соціально-виховній роботі. Мета літературного аукціону: сприяти розвитку інтересу до літератури, розвитку світогляду, активізації пізнавальних інтересів, прагнення до самоосвіти. Літературним матеріалом для аукціону можуть стати тематичні прислів'я, приказки, загадки (наприклад: про працю, професії, про українську мову), відомі літературні твори, що об'єднані спільною темою.

Головним виховним завданням аукціону є активізація пізнавальних інтересів учасників і актуалізація їхніх знань із української та зарубіжної літератури. Проте, для нас більш цінним є те, що розробляючи зміст завдань, готуючи обладнання для проведення аукціону, студенти турбувались про творчий успіх своїх молодших друзів (тобто, можливих потенційних клієнтів), забезпечували розвиток їх творчих здібностей.

Наступною формою роботи, яка постає в центрі соціально-педагогічного напрямку діяльності літературно-мистецької студії, є літературний вечір. Ми розглядаємо літературний вечір як форму розвитку естетичних смаків студентської молоді, їх світогляду, що спричиняє, в свою чергу, розвиток мистецьких здібностей, обдарувань, формування відчуття краси навколишнього світу. Окрім того, літературний вечір вирішує завдання розвитку літературних смаків, інтересу до класичної літератури, формування сталого прагнення до читання, популяризації літературних шедеврів.

Підготовка вечора передбачає включення учасників у різні організаційні форми літературної творчості. Тому літературний вечір можна розглядати як результат довгочасної мистецької діяльності значної частини студентського колективу: випуск радіо (стінної) газети, літературного альманаху, проведення виставки, проведення попередніх конкурсів, наприклад, читців тощо.

Помітне місце в роботі з розвитку творчої обдарованості молоді займають бесіди як форми словесної, групової роботи з членами літературно-мистецької студії. Серед різноманітних видів бесід у сучасній практиці соціально-виховної роботи найчастіше визначають: естетичні бесіди (тематика яких пов'язана з мистецтвом), етичні бесіди (у змісті яких розглядаються норми та принципи моралі) та сократівські бесіди (у змісті яких розглядалися світоглядні проблеми, філософські погляди).

У практиці соціально-педагогічної роботи отримала розповсюдження така класифікація: морально-етичні, культурологічні, календарно-тематичні, інструктивно-нормативні та профілактичні бесіди [11]. Ми в роботі літературно-мистецької студії переважно використовували морально-етичні (про ставлення клієнта до себе, до свого «Я»; про ставлення клієнта до інших людей; про ставлення клієнта до різних видів діяльності; про ставлення клієнта до світу, навколишнього середовища) та культурологічні бесіди (про життя та творчість відомих митців (біографічні); про певний історико-культурний період; про певний шедевр мистецтва).

Заочна літературна мандрівка є інтелектуально-культурологічною формою соціально-виховної роботи, метою якої є розширення обізнаності студентської молоді щодо історії, культури, літературної спадщини рідного краю. У процесі пізнавальної позанавчальної роботи учасники літературно-мистецької студії не лише отримують нові знання, а й привчаються до самостійної науково-пошукової роботи, засвоюють її прийоми та методи.

Це – робота з архівними матеріалами, у запасниках етнографічних та краєзнавчих музеїв. Така робота вимагає довгочасної підготовки. Сама презентація «мандрівки» проходить як літературний вечір, із запрошенням студентів різних факультетів. Крім літературного матеріалу, доцільно використовувати музичний супровід, відеокадри, виставки фотодокументів. У реалізації соціально-педагогічного напрямку роботи літературно-мистецької студії важливе значення мають також конкурси, дискусії, диспути, літературні дебати тощо.

Звичайно, у процесі дослідної роботи нас цікавило питання, наскільки мистецька студія у ВНЗ створює можливості для творчого розвитку студентів та набуття ними навичок майбутньої професії. Відповідаючи на запитання анкети з означених проблем, респонденти (212 студентів – учасників театральних, музичних, літературно-мистецьких та ін. студій Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка та Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці) відмітили, що заняття в студіях забезпечило їх потребу в самореалізації (45 % респондентів), можливість цікаво, змістовно проводити дозвілля (47 % студентів), можливість пізнати й розвинути свої творчі можливості (45 % опитаних), поглибити знання в цьому виді мистецтва (вказав кожний четвертий студент), можливість знайти друзів, однодумців (21 %), бути популярним і позбутися внутрішніх комплексів (відповідно по 15 % опитаних).

Крім того, репетиції, тренінги, індивідуальна та колективна робота, навчання, самонавчання, а також творчі вправи, творчі завдання, аналіз діяльності та ін. сприяли розвитку цілого ряду їх творчих якостей: художньо-образного мислення (у 42 % студентів), інтуїції, асоціативності, спостережливості (вказали відповідно по 17 % респондентів), мотиваційних, волевих якостей, емоційності (у кожного четвертого студійця), зорової пам'яті (у 11 % опитаних), у кожного п'ятого з респондентів – естетичного чуття.

Разом із тим, якщо 53 % опитаних зазначили, що під час відвідування студій продовжили розвиток творчих здібностей у певному виді художньої діяльності, якою займались у шкільні роки, то 47 % респондентів підкреслили, що почали займатись такою діяльністю в мистецьких студіях лише із вступом до вищого навчального закладу. Учасники студій підкреслюють, що під час організації й проведення різних виховних заходів як у студії, так і в студентській та територіальній громаді вони мали можливість розвинути комунікативні здібності, емпатійність, творчу уяву, оригінальність тощо – якості, необхідні в діяльності спеціалісту будь-якого фаху. Показовим для нас є і такий факт: 92 % із опитаних студентів відмітили, що отримані знання й навички зможуть використати в подальшому житті та професійній діяльності.

Отже, аналіз практичної роботи засвідчує, що мистецька (літературно-мистецька, театральна, музична та ін.) студія у ВНЗ є ефективним соціально-педагогічним середовищем як у національно-патріотичному вихованні молоді, що є особливо важливим в умовах сучасної глобалізації, так і для творчого розвитку студентської молоді, набуття нею культурно-мистецького, художньо-творчого, соціально-педагогічного, професійного досвіду діяльності. Вона створює можливість забезпечити соціально-контрольовану соціалізацію студентської молоді, особистісний підхід до кожного студента, у результаті чого відбувається виявлення та розвиток його творчих обдарувань у процесі індивідуальної та колективної діяльності, успішна реалізація якої можлива лише за умови творчої активності студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головатий М. Ф. Обережно – глобалізація / М. Ф. Головатий // Діалог цивілізацій: протиріччя глобалізації : матеріали Другої всесвіт. конф., (Київ, 23 травня 2003 р.). – К. : МАУП, 2003. – С. 156–161.
2. Основи національного виховання: концептуальні положення : у 2-х ч. / [Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О. та ін.] ; за ред. В. Г. Кузь та ін. – К. : Інформ-вид. центр «Київ», 1993. – Ч. 1. – 152 с.
3. Винтин И.А. Организация воспитательной работы в вузе во внеучебное время / И. А. Винтин // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 58–64.
4. Гіптерс З. В. Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960–1995 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гіптерс Зінаїда Василівна. – К., 1998. – 237 с.
5. Кабацька Н. Кожен концерт – дебют / Н. Кабацька // Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 4. – С. 48.
6. Нестерук Т. Художня творчість майбутніх фахівців / Т. Нестерук // Професійно-технічна освіта. – 2001. – № 2. – С. 25–27.
7. Рябова О.Н. Кружок-студія «Театр образу» / О. Н. Рябова // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 52–53.
8. Пустовійт В. Літературна студія в училищі / В. Пустовійт // Професійно-технічна освіта. – 2001. – № 2. – С. 24.
9. Карпова І. Г. Мистецька студія у вищому навчальному закладі як засіб набуття майбутнім спеціалістом культурно-мистецького, художньо-творчого досвіду [Електронний ресурс] / І. Г. Карпова // Гуманізм та освіта. IX Міжнародна науково-практична конференція. Електронне наукове видання матеріалів конференції. – Вінниця, 2008. – Режим доступу до матер. конф. : G/humed/2008/index.htm
10. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.
11. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Вайнола Р. Х. ; [за ред. С. О. Сисоєвої]. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. – 460 с.

УДК 378.147-058.243.3

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кулько В.А., старший викладач

Дніпропетровський державний аграрний університет

У статті розглядається питання щодо сутності поняття «готовність до діяльності». На основі наукових досліджень проаналізовано структуру готовності та зроблено спробу виявити головні компоненти формування готовності аграріїв до майбутньої професійної діяльності в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Ключові слова: поняття, готовність, діяльність, структура готовності, компоненти, готовність до професійної діяльності.

Кулько В.А. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

В статье рассматривается вопрос сущности понятия «готовность к деятельности». На основе научных исследований проанализирована структура готовности и сделана попытка выявить главные компоненты формирования готовности аграриев к будущей профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза.

Ключевые слова: понятие, готовность, деятельность, структура готовности, компоненты, готовность к профессиональной деятельности.

Kulko V. THE HEART AND STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE AGRARIANS TO PROFESSIONAL ACTIVITY / Dnipropetrovsk State Agrarian University, Ukraine.

The article deals with the problem of concept «availability» to some activity. On the basis of scientific researches the structure of availability is analyzed and the attempt to reveal the main components due to availability of agrarian students to their future professional activity in educational process of Higher Educational Institution is done.

Key words: concept, availability, activity, structure of availability, components, availability to professional activity.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою мірою нестабільності соціально-економічної сфери, що вимагає підготовки грамотного фахівця, який уміє приймати нестандартні рішення в різноманітних ситуаціях.

Глобалізаційні процеси та ринкові умови вносять свої корективи у ведення господарської діяльності. Проблеми вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх аграріїв набувають особливої актуальності в нових соціально-економічних умовах становлення ринкової економіки. Сучасний фахівець має бути готовий не тільки організувати технологічний процес, а й постійно аналізувати ситуацію на виробництві, самостійно або за погодженням із керівництвом приймати необхідні рішення для вирішення проблем. Без цього неможливо досягти бажаного кінцевого результату в господарській діяльності, тому випускник вищого навчального закладу має бути професійно підготовлений, з достатнім багажем знань та умінням їх застосовувати, обізнаний в усіх питаннях, з якими доведеться стикатися в господарській діяльності.

Система підготовки фахівців в аграрних ВНЗ повинна відповідати потребам суспільства, що розвиваються. Тому одним з головних завдань ВНЗ на сучасному етапі є побудова такого процесу навчання, який став би основою формування навчальної і професійної діяльності по підготовці і вихованню фахівців і сприяв би підвищенню рівня їх культури, розширенню кругозору, умінню творчо відноситися до своєї праці.

У психологічній і педагогічній науках існує багато підходів до визначення поняття «готовність», «готовність до професійної діяльності». Значний вклад у розуміння сутності поняття готовності внесли такі вчені, як І. Кон, О. Леонт'єв, А. Спіркін, Г. Костюк; психологічний аспект готовності розглядали К. Платонов, П. Чамата, В. Дорохін, А. Проскура, С. Равіков, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка; шляхи ефективного формування готовності до педагогічної діяльності А. Лисенко, О. Ярошенко, Р. Ваврик, С. Ніколаєнко, К. Дурай-Новакова, А. Войченко, Д. Мазуха; теорія та практика професійної підготовки фахівців, їх професійне становлення А. Асмолов, Е. Клімов, Т. Корнілов, А. Маркова, Л. Щерба, С. Фоломкіна; удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців А. Андрущук, В. Безпалька, І. Зязюна, В.А.Семиченко; готовність до вибору професійної діяльності С. Гриншпун, В. Мадзігон, Є. Павлютенков, В. Пуцов; готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах М. Кулакова; мотиваційну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності О. Томас. Незважаючи на наявність досліджень науковців із проблеми формування готовності фахівців до професійної діяльності, проблема формування готовності студентів аграрних ВНЗ до професійної діяльності залишається невирішеною в педагогічній науці.

Мета статті – розглянути сутність і структуру готовності майбутніх аграріїв до майбутньої професійної діяльності.

Результати вивчення та аналіз наукових джерел свідчать, що існують різні підходи до визначення поняття «готовність». Зокрема, у словнику із психології готовність визначається як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні. Готовність до трудової діяльності: 1) інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі; 2) цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки тощо [9].

Вчені виділяють три етапи наукового дослідження проблеми готовності до будь-якої діяльності. На першому етапі готовність досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини. На другому – готовність визначають як певний феномен стійкості людини до зовнішнього внутрішнього впливів, що зумовлено інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів, регуляції і саморегуляції поведінки людини. Третій етап пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів – фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [1].

У науковій літературі позначалися два підходи до вивчення готовності до діяльності: функціональний (Л. Кандибович, В. Сластьонін), у якому виявляються процесуальні якості безпосередньо значимі для діяльності (сукупність умінь, навичок, особових якостей, адекватних вимогам і змісту діяльності, і особовий підхід (В. Ільїн, Е. Кузьмін, П. Якобсон), при якому провідну роль відіграють особистісні якості, що виражають спрямованість на відповідну діяльність.

Але останнім часом дослідження науковців зосереджені на проблемі формування готовності до професійної діяльності.

Готовність до професійної діяльності розглядається вченими (В. Моляко, К. Дурай-Новакова, А. Войченко, С. Максименко, О. Пелех) як складне соціальне, психологічне та педагогічне явище, яке складається з комплексу індивідуально-психологічних якостей особистості і системи професійних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійних функцій.

С. Максименко, О. Пелех вказують, що готовність до діяльності – це цілеспрямований прояв особи, що включає її переконання, погляди, стосунки, мотиви, якості, уміння, звички. Вони досягаються в ході моральної, психологічної та професійної підготовки [2].

В. Моляко стверджує, що готовність – це складне особисте утворення, система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють особі виконувати конкретну діяльність [10].

У працях М. Дяченка, Л. Кандибович професійна готовність студента трактується як особова якість і істотна передумова ефективної діяльності після закінчення ВНЗ; це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [4].

Н. Іпполітова, вивчаючи готовність майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності, вказує, що готовність – це складне інтеграційне особове утворення, активно-дієвий суб'єктивний стан особи, що характеризує мобілізованість сил для виконання поставленого професійного педагогічного завдання [5].

К. Дурай-Новакова розглядає професійну готовність до педагогічної діяльності «як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці» [5].

Отже, готовність – це складне, особисте, структурне утворення, яке включає мотиви, що спрямовують студентів на усвідомлення необхідності вирішення завдань, і є результатом підготовки студентів у ВНЗ до професійної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є аналіз структури готовності. Зазначимо, що на сьогодні не існує єдиної думки щодо визначення структурних компонентів готовності.

Досліджуючи психологічну характеристику готовності студентів до професійної діяльності, В. Сластьонін визначає такі компоненти: психологічна готовність (спрямованість студентів на професійну діяльність), науково-методична готовність (володіння повним обсягом знань, необхідних для професійної діяльності), практична готовність (наявність професійних умінь і навичок), фізична готовність (відповідність фізичного розвитку вимогам професійної діяльності) [3].

М. Дяченко і Л. Кандибович пропонують такі компоненти готовності, як: мотиваційний (інтерес, мотиви та позитивне ставлення до професії), операційний (володіння необхідними знаннями, уміннями та прийомами професійної діяльності), орієнтовний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності), оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань), вольовий (самоконтроль, уміння керувати необхідними діями) [4].

Досліджуючи проблему особового аспекту професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ, Н. Іпполітова виділяє три взаємозв'язані компоненти: особовий (характеризує міру сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу професії, рівень розвитку мотивації педагогічної діяльності); когнітивний (вказує на інформованість педагога про суть і зміст педагогічної діяльності); праксикологічний (характеризує професійні уміння і навички, які потрібні учителям для реалізації функцій педагогічної діяльності і забезпечення її ефективності) [5].

Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен розглядають такі компоненти готовності: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); вольовий (самоконтроль, самооблізація, вміння управляти діями); оцінний (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань) [7].

В. Свистун, досліджуючи готовність майбутніх керівників-аграрників до здійснення управлінської діяльності, називає такі види готовності, як професійну та особистісну. На її думку, складниками

професійної готовності є когнітивний та операційний компоненти. До показників когнітивного компоненту вона відносить:

- загальнонаукову компетентність – загальна підготовленість до виконання
- трудової діяльності;
- професійну компетентність – підготовленість фахівця до виконання трудової
- діяльності за професійною спеціалізацією;
- управлінсько-функціональну – підготовленість до виконання управлінських функцій на різних ієрархічних рівнях.

Операційний компонент забезпечує систему управлінських навичок і вмінь, необхідних для ефективного здійснення управлінської діяльності.

Особистісну готовність складають:

- мотиваційний компонент (спрямованість на професійне засвоєння знань, професійно-пізнавальний інтерес);
- вольовий компонент (забезпечує чітку організованість, контролювання своєї діяльності та спрямування її на досягнення поставлених цілей);
- ціннісний компонент (забезпечує надбання, підсилення, зміцнення всієї сукупності моральних принципів, норм, переконань, тощо);
- інтелектуальний компонент (забезпечує розвиток у студента розуміння й розумових дій, умінь аналізувати, нестандартно мислити);
- індивідуально-психологічний компонент забезпечує стійку індивідуально-специфічну систему психологічних засобів, прийомів, навичок, методів і способів здійснення управлінської діяльності);
- оцінний компонент (забезпечує оцінювання студентом самого себе, своїх якостей, можливостей, положення серед інших людей і їх ставлення до себе) [8].

Аналіз наукової літератури щодо проблеми структури готовності до професійної діяльності показує, що більшість науковців у своїх дослідженнях виділяють такі основні компоненти, як:

- мотиваційний;
- вольовий;
- операційний;
- оцінний.

Але існують і розбіжності у визначенні сутності структурних компонентів готовності, які зумовлені передусім предметом дослідження науковців, різним контекстом та поглядами щодо розгляду проблеми. Вважаємо, що існування різних трактувань структурних компонентів вченими поглиблюють і удосконалюють уявлення про таке досліджуване явище, як готовність до професійної діяльності.

Проаналізувавши дослідження науковців, прийшли до висновку, що основними компонентами готовності аграріїв до професійної діяльності є:

- мотиваційно-цільовий, який виражає позитивне ставлення до майбутньої професії і виступає базовим компонентом готовності до професійної діяльності;
- діяльнісний (практичний або операційний) передбачає володіння майбутніми аграріями системою професійних знань, умінь, навичок, які є необхідними майбутньої професійної діяльності;
- оцінно-результативний, який забезпечує самооцінку, можливості професійної готовності до будь-якої діяльності.

Професійна готовність є результатом професійної підготовки і фахового самовизначення, професійного виховання і самовиховання. Вона забезпечується в процесі отримання вищої освіти і є результатом розвитку особистості, враховуючи вимоги, які зумовлені фаховим направленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Анна Францовна Линенко. – К., 1996. – 356 с.
2. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа, 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
3. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Педагогика, 1976. – 120 с.

4. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 175 с.
5. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.
6. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
7. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / [за ред. Л.В.Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
8. Свистун В.І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.І. Свистун. – К., 2007. – 505 с.
9. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/psychology/1270>
10. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. – К. : Знание, 1978. – 46 с.

УДК 378.147-058.243.3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ

Курбатова Ю.В., старший викладач

Дніпропетровський державний аграрний університет

У статті вивчається проблема формування професійної готовності майбутніх агрономів. Формування професійної готовності й компетентності розглядається як один із складників розвитку професійного становлення фахівців.

Ключові слова: професійна готовність, професійне становлення, компетентність, шляхи формування, агроном.

Курбатова Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ АГРОНОМОВ / Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

В статье изучается проблема формирования профессиональной готовности будущих агрономов. Формирование профессиональной готовности и компетентности рассматривается как одна из составляющих развития профессионального становления специалистов.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональное становление, компетентность, пути формирования, агроном.

Kurbatova Y. FORMING PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF FUTURE AGRONOMISTS / Dnipropetrovsk State Agrarian University, Ukraine.

The article deals with the problem of forming professional preparedness of future agronomists. Forming professional preparedness and competence as an element of the development of professional formation of specialists is defined.

Key words: professional preparedness, professional formation, competence, ways of formation, agronomist.

Організація професійної освіти стрімко змінилася за останні роки під впливом таких чинників, як поява й поширення нових виробничих та інформаційних технологій, стирання чітких меж між окремими сферами діяльності професіоналів, виникнення необхідності переорієнтації підготовки представників багатьох професій у відповідності з вимогами сьогодення. Водночас створюються нові умови для професійного розвитку та саморозвитку особистості, яка прагне стати компетентним і успішним фахівцем-агрономом.

Педагогічні дослідження професійної готовності майбутніх фахівців-аграріїв зосереджені на вивченні таких питань: професійна спрямованість особистості студента-аграрія (Л.Сподін), професійне становлення студенток в аграрних ВНЗ (С.Виговська), професійна підготовка студентів різних сільськогосподарських спеціальностей (Н.Кожемякіна, В.Лозовецька, В.Свистун, М.Хоменко та ін.). Водночас проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-агрономів у ВНЗ, зокрема, формування професійної готовності, потребують окремого дослідження.

Мета статті – розглянути питання формування професійної готовності агрономів професійної у навчально-виховному процесі аграрних вищих навчальних закладів.

У своєму дослідженні виходимо з того, що формування професійної готовності майбутніх фахівців-агрономів є складником розвитку їхнього професійного становлення. Професійне становлення фахівця розглядаємо у контексті його особистісного становлення. При цьому спираємось на запропоновані науковцями закономірності розвитку особистості:

- розвиток особистості має наслідувальний характер;
- особистість людини розвивається під впливом середовища;
- людська особистість розвивається внаслідок впливу на всі сторони її психіки;
- людина розвивається в діяльності;
- зміна особистості вимагає зміни ставлення до неї [8].

Серед вищевказаних закономірностей особливо значущими для нашого дослідження є вплив середовища на розвиток особистості й діяльнісний підхід до розвитку особистості та різних аспектів її становлення, зокрема, професійного.

Під професійним становленням розуміємо процес формування професійного самосприйняття, професійної компетентності та професійної готовності студентів. На нашу думку, формування професійного становлення майбутніх агрономів є багатовимірним процесом, який здійснюється в аграрних ВНЗ у рамках цілісного педагогічного процесу як цілеспрямованої, мотивованої, доцільно організованої та змістовно-насиченої системи взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя [6]. Приєднуємось до думки більшості педагогів-дослідників, які вважають метою підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу професійну готовність студентів, що формується протягом усієї тривалості навчально-виховного процесу.

Професійну готовність студентів як майбутніх фахівців-агрономів розглядаємо як інтегративну особистісну якість і суттєву передумову ефективності їхньої професійної діяльності після закінчення ВНЗ. Професійна готовність допомагає молодому фахівцю успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватися при появі непередбачених перешкод. Професійна готовність студента – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного їх вдосконалення та підвищення кваліфікації.

Як професійно важлива якість особистості професійна готовність студента є складним психологічним утворенням і включає такі компоненти:

- мотиваційний;
- орієнтаційний;
- операційний;
- вольовий;
- оцінковий.

Достатня розвиненість і прояв цих компонентів та їх цілісної єдності – показник високого рівня професійної готовності випускника ВНЗ до праці. Істотним компонентом професійної готовності є психологічна готовність, яка може виступати як у вигляді стійких установок, мотивів, рис характеру, так і у вигляді психічного стану. Психічний стан готовності особистості студента – це його внутрішня налаштованість на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, орієнтованість на активні і доцільні дії (під час навчання і з початком роботи після вишу).

Обидва види готовності студента до праці – професійна і психологічна – перебувають у єдності й взаємодіють у ході його діяльності. Одним з показників професійної готовності студента є професійна мобільність, яка залежить від підготовленості студента не до одного, а до різноманітних видів діяльності; до розуміння принципів функціонування не однієї соціальної спільності, а різних; до участі в діяльності різних соціальних спільнот з існуючими в них правилами; до координації різних типів діяльності при збереженні свого «Я» одночасно в різних соціальних спільнотах і, нарешті, впливу на розвиток цих спільнот; до створення в разі практичної необхідності нових соціальних спільнот і проектування відповідних їм видів діяльності.

Професійна мобільність має бути результатом оволодіння не одним видом підготовленості до діяльності, а історично утвореними узагальненими формами і способами діяльності [7].

Проте неможливо говорити про досягнення професійної готовності студентів, не звертаючись до такого поняття, як професійна компетентність. Це багатоаспектне явище, яке розглядається у численних працях вітчизняних і зарубіжних вчених. Професійна компетентність визначається як певне підтвержене право належності до певної професійної групи працівників, що визнається з боку соціальної системи в цілому і представниками не лише конкретної професійної групи, а й інших соціальних і професійних груп. Крім того, професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійної

діяльності. У більш вузькому розумінні під професійною компетентністю розуміється коло питань, у яких суб'єкт має пізнання, досвід і сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також якісь особистісні, індивідуальні особливості (здібності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності [5].

Таким чином, метою педагогічної діяльності аграрного ВНЗ, на наш погляд, є формування професійної готовності студентів, в тому числі і майбутніх агрономів, їхнє професійне становлення. До цілей професійної підготовки має належати й формування професійної компетентності майбутніх агрономів [1]. В умовах вищого навчального закладу необхідно створити умови, що сприяли б досягненню цих цілей. При визначенні умов потрібно враховувати всі складові педагогічного процесу у ВНЗ. Розглянемо навчальний процес як одну із складових педагогічного процесу і ті умови, що можуть сприяти формуванню професійної готовності й розвитку професійного становлення студентів.

Сутність навчання у вищій школі відрізняється своєю специфікою як процесу викладання, так і учіння, що зумовлено метою і завданнями вищої школи. На нашу думку, викладач вищої школи при організації навчального процесу окремої навчальної дисципліни повинен враховувати взаємозв'язок з іншими дисциплінами для того, щоб сформувати в студентів цілісне розуміння професії та професійної діяльності. Адже неможливо виховати професійно сформовану особистість без розуміння міждисциплінарного зв'язку навчальних предметів. Для того, щоб виховати це розуміння, у ВНЗ можна організувати, наприклад, науково-практичні студентські конференції. Важливим у цьому сенсі є також зв'язок з виробництвом (починаючи від екскурсій на виробництво та зустрічей із провідними фахівцями галузі і закінчуючи навчально-виробничими практиками протягом навчання та переддипломною, остання включає в себе також основу наукового дослідження, що проводить студент).

Проведений розгляд питання формування професійної готовності майбутніх агрономів дозволяє зробити висновок про те, що формування професійної готовності є одним із складників розвитку професійного становлення фахівців. Майбутній агроном має не тільки засвоїти певний обсяг знань, умінь і навичок, але й бути готовим до застосування їх у стандартних та проблемних ситуаціях при виконанні своїх професійних обов'язків.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням питань професійного самосприйняття, професійної компетентності й формування ключових компетенцій майбутніх фахівців-агрономів у навчально-виховному процесі аграрних вищих навчальних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна С.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів / С.М. Амеліна // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / [редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін.]. – Херсон : РІПО, 2010. – Вип. 5. – С. 78–83.
2. Виговська С.В. Професійне становлення студенток у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.В.Виговська. – Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук та ін.]; за ред. В.Г.Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – М., 2005. – 216 с.
5. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf.
6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Рапацевич Е.С.]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2003. – 192 с.
9. Хоменко М.П. Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів техніко-технологічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.П. Хоменко. – Національний аграрний ун-т. – К., 2005. – 22 с.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ЯВИЩ

Романенкова Л.О., к.пед.н., доцент

Запорізький національний технічний університет

У статті розглядаються проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів у рамках роботи громадських організацій; розкриваються питання профілактичної діяльності соціальних педагогів/волонтерів на прикладі проектної діяльності; пояснюються наслідки вживання алкоголю жінками під час вагітності (розлади алкогольної фетопатії).

Ключові слова: профілактична діяльність, підготовка фахівців, проектна діяльність, розлад алкогольної фетопатії, волонтери, громадські організації.

Романенкова Л.А. ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ / Запорожский национальный технический университет, Украина.

В статье рассматриваются проблемы подготовки будущих социальных педагогов в рамках работы общественных организаций; затрагиваются вопросы профилактической деятельности социальных педагогов/волонтеров на примере проектной деятельности; отражены последствия употребления алкоголя женщинами во время беременности (расстройство алкогольной фетопатии).

Ключевые слова: профилактическая деятельность, подготовка специалистов, проектная деятельность, расстройство алкогольной фетопатии, волонтеры, общественные организации

Romanenkova L.A. THE PREPARATION OF SOCIAL PEDAGOGUES TO THE PRACTICAL WORK ON PREVENTION OF ADDICTIONS / Zaporizhzhya National Technical University, Ukraine.

In the article the problems of preparation of future social pedagogues are examined within the framework of work of NGO's; the questions of preventive work of social pedagogues/volunteers is discussed on the example of project activity; reflected consequence of the use of alcohol by women during pregnancy (fetal alcohol spectrum disorder)

Keywords: preventive work, preparation of specialists, project activity, (fetal alcohol spectrum disorder), volunteers, NGO.

Шкідливі звички, такі як алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія все більше стають нормою життя як молодих людей, так і дорослого покоління в усьому світі. Шкідливі звички мають люди різних соціальних верств, культур і релігій. Наслідки зловживання спиртними напоями мають незворотний характер, як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому. Особливо великої шкоди завдає алкоголізм.

Вживання алкоголю вважається історичною культурною традицією слов'янських народів. Алкоголь вживається людьми добровільно, і заборона його вживання в Росії і Україні в XX столітті мала досить важкі наслідки. Щороку в Україні від зловживання алкоголем помирає близько сорока тисяч осіб. Близько 25% випадків – це летальні алкогольні отруєння, пов'язані зі вживанням спиртних напоїв підпільного виготовлення. Ще 25% – серцеві напади, причиною яких стало непомірне розпивання алкоголю. А 50% припадає на інші захворювання та нещасні випадки, які сталися через вживання алкоголю. Зрозуміло, всі знають, що лікувати алкоголізм значно складніше, ніж попередити. Про шкоду алкоголізму написані тисячі статей, наукових праць і книг. Тим не менш, нав'язлива реклама, соціум і інші чинники провокують шкідливі звички, алкоголізм [2].

На індивідуальному рівні спостерігається розпад особистості, який, у свою чергу, веде до деградації, розпаду сім'ї, насильства і жорстокості. На рівні суспільства алкоголізація виявляється в збільшенні людей з особливими потребами, дезінтеграції суспільства, зростанні цілої армії безробітних людей, збільшенні кількості безпритульних, підвищенні рівня злочинності в країні, смерті.

Особливе занепокоєння викликає вживання алкоголю жінками, в тому числі і вагітними жінками, в результаті чого можуть народжуватися діти з різними відхиленнями. Прикладом розладів, пов'язаних з вживанням алкоголю, можна назвати розлади алкогольної фетопатії (РАФ).

Для нашої країни профілактика алкоголізму особливо актуальна, тому що рівень алкоголізації суспільства досяг небувалого розмаху, з'явилася терпимість до підліткового алкоголізму. Негативне ставлення суспільства до питущих жінок у минулому сьогодні змінилося на толерантне: за радянські часи неможливо було побачити жінку в пивних барах або з пляшкою в руці, але сьогодні це звичне явище. З пляшкою пива може йти дитина до школи, і ніхто з дорослих не зверне на це увагу. Суспільство дізналося, що таке пивний алкоголізм, у психіатричні лікарні все більше потрапляє жінок і дітей з пивною алкогольною залежністю.

Однією з основних функцій соціального педагога є профілактична діяльність. Питання профілактичної діяльності соціальних педагогів знайшли відображення в роботах таких вчених, як О.М. Балакирева,

Г.А. Воронина, П.Ю. Дулленко, І.Д. Зверева., А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.А. Шептенко. Головними формами профілактичної діяльності є лекції, бесіди, диспути, соціальні акції. Це велика частина роботи, яка проводиться масово як на рівні окремих груп, так і соціальних інститутів.

На жаль, результати профілактичної діяльності складно побачити, тому в суспільстві їй приділяється недостатньо уваги. Профілактика частіше носить фрагментарний, а не систематичний характер і здійснюється розрізненими організаціями. На наш погляд, вміло організована профілактична діяльність може бути ефективною в подоланні різних негативних явищ. У першу чергу, профілактична діяльність повинна бути спрямована на боротьбу зі шкідливими звичками і різними формами залежності. Сюди входить робота з профілактики алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління.

На сьогоднішній день профілактика шкідливих звичок і залежностей вважається прерогативою фахівців медичної сфери, у якій переважає медична модель здоров'я. Ця модель робить головний акцент на медичному підході, згідно з яким людина розглядається, у першу чергу, як фізичне тіло, а потім як особистість. Також медична модель більше застосовується для подолання проблеми, що вже виникла, а не для її запобігання.

Окрім медичних фахівців, питаннями появи шкідливих звичок та їх подолання займаються психологи, педагоги. Однак якщо йдеться про медичні аспекти здоров'я, то медики вважають, що це може зробити тільки фахівець в галузі медицини. Складно визначити, які фахівці краще організовують профілактичні заходи. Ефективність заходів залежить від багатьох чинників: рівня підготовки спеціаліста, досвіду роботи, особистісних особливостей, методів, що застосовуються. Так, наприклад, медичні працівники при проведенні профілактичних заходів частіше використовують метод залякування, а не методи, що спрямовані на формування усвідомленого ставлення до алкоголю. Крім цього, далеко не всі медичні працівники в достатній мірі володіють навичками публічного виступу. Такі лекції перевантажені медичною термінологією, яка не зрозуміла не тільки підліткам та молодим людям, а й людям старшого віку.

У зв'язку з цим постає потреба у розгляді іншого підходу до профілактики, де основним агентом виступає соціальний педагог, який використовує соціально-педагогічну модель в роботі.

Соціальний педагог виступає одним з учасників виховного процесу в школі, в обов'язки якого входить проведення профілактичної роботи серед учнів, вчителів і батьків. Вчитель-предметник також може самостійно ознайомитися з потрібною інформацією і потім ознайомити з нею учнів, але, по-перше, профілактика негативних явищ не є функцією предметника або класного керівника. По-друге, одноразового ознайомлення з матеріалом недостатньо, щоб широко і, головне, професійно висвітлити ту чи іншу соціальну проблему. По-третє, для цієї діяльності системою вищої освіти готуються спеціальні фахівці-соціальні педагоги, для яких профілактика є одним з основних видів діяльності у рамках навчального закладу.

Проте аналіз практичного досвіду роботи українських шкіл свідчить про те, що у багатьох випадках посада соціального педагога розподіляється між вчителями-предметниками, які не мають спеціальної освіти й, відповідно, не можуть здійснювати специфічну для цієї професії діяльність. Також у деяких школах соціального педагога зобов'язують виконувати роботу, яка не входить до його функціональних обов'язків, в результаті чого не залишається часу для проведення важливих заходів, у тому числі й профілактики. Хоча потреба в цьому очевидна. У зв'язку з цим виникає питання: Що ж робити? Хто має цим займатися в школі? Яка форма роботи найбільш ефективна?

Практика студентів або волонтерська діяльність студентів факультетів соціальної педагогіки та соціальної роботи є на сьогоднішній день цінним ресурсом для проведення інформаційно-профілактичних заходів у рамках навчальних закладів. Особливо актуальним це є для шкіл, де немає соціального педагога. Головною умовою ефективності такої роботи є ретельна підготовка студентів/волонтерів до профілактичної діяльності, а також їх супровід фахівцями соціальної сфери.

Наведемо приклад успішної взаємодії з профілактики алкоголізму серед школярів й студентів у рамках співробітництва трьох сторін: громадської організації – вишив – шкіл.

У 2008 році громадською організацією «Центр підтримки сім'ї та просвіти в громаді «Флоренс» (далі Центр «Флоренс») був організований пілотний проект, який передбачав читання лекцій канадським професором Дейвом Вібом з питань профілактики розладів алкогольної фетопатії (РАФ). РАФ – це термін, який включає в себе повний спектр розладів, викликаних дією алкоголю на плід у внутрішньоутробний (допологовий) період і період годування груддю.

На сьогоднішній день на Україні РАФ офіційно не визнають і не діагностують й, відповідно, не проводиться просвітницька робота з його профілактики. Проте закордонний досвід роботи свідчить, що правильно організована просвітницька робота може повністю запобігти появі таких розладів.

У 2008 році лекції були прочитані студентам трьох вишів міста Запоріжжя: Запорізького національного університету, Запорізького юридичного інституту, Міжрегіональної академії управління персоналом. Крім того, лекції з профілактики РАФ були прочитані для учнів ряду шкіл. Загальна кількість молодих людей та школярів становила більше двох тисяч осіб.

Лекції викликали великий інтерес не тільки в школярів, а й у студентської молоді. Інформація була представлена в цікавій формі із презентацією у форматі Power Point Presentation. Лектор досить аргументовано і переконливо пояснював наслідки вживання алкоголю під час вагітності, особливості й ознаки РАФ, наводив результати останніх досліджень й Канаді й США, оперував статистичними даними.

Слухачі ставили велику кількість питань. Причому питання стосувалися не лише теми вагітності, але й впливу алкоголю на дитину. Під час зворотного зв'язку з боку слухачів були отримані такі вислови: «Не буду пити ще до народження дитини», «Я тепер взагалі не буду пити», «Чому нам раніше не розповідали про це захворювання? Це потрібно знати кожній людині» тощо.

Високий рівень алкоголізації в країні, відсутність інформації про РАФ, з одного боку, й потенційні можливості громадських організацій у профілактиці негативних явищ, а також успішний досвід реалізації просвітницьких заходів, з іншого боку, зумовили розробку Центром «Флоренс» окремого проекту для учнів шкіл з профілактики розладів алкогольної фетопатії. Цей проект показав ефективність співпраці громадських організацій, вишів і шкіл у досягненні спільної мети.

Так, наприклад, студенти вишів спеціальностей «соціальна педагогіка», «соціальна робота» отримали можливість набути професійні навички з реалізації профілактичної функції у школах через проведення лекцій для школярів. Школи, у свою чергу, отримали можливість залучити кваліфікованих спеціалістів й прослухати нову інформацію. Громадська організація в цьому випадку виступила організатором й сполучною ланкою такої взаємодії.

Головною метою проекту «РАФ» було зниження рівня вживання алкогольних напоїв серед школярів через інформування про дію алкоголю на плід у внутрішньоутробний (допологовий) період і період годування груддю.

Проект був успішно реалізований протягом 2009–2010 навчального року в 36 школах міста Запоріжжя та 8 школах Запорізької області. Загальна кількість слухачів становила 5876 осіб, серед яких 4332 особи склали школярі, 930 – батьки, 458 осіб склали вчителі.

Проект складався з трьох етапів: підготовчої роботи, етапу практичної реалізації й завершального етапу. На підготовчому етапі співробітниками Центру «Флоренс» на основі матеріалів, наданих канадськими спеціалістами, були розроблені лекції-презентації, роздатковий матеріал, матеріали лекції в електронному вигляді. Також були відібрані студенти та волонтери, які висловили бажання взяти участь у проекті. Основною формою роботи проекту була лекційна діяльність. Окрім того, були підготовлені додаткові матеріали з коротким змістом прочитаної лекції, які роздавалися кожному учневі, батькам і вчителям після презентації матеріалу. Також для кожної школи були підготовлені й залишені матеріали в електронному вигляді, щоб соціальний педагог, психолог або будь-який класний керівник міг прочитати цю лекцію іншим учням.

Лекційний матеріал був підготовлений у різних варіантах: для дітей і підлітків, вчителів та батьків. Підготовка лекторів проводилася співробітниками Центру «Флоренс». Усі студенти / волонтери мали освіту соціального педагога, соціального працівника або психолога. Усі майбутні лектори отримали попередню інформацію про мистецтво публічного виступу, а також отримали можливість відпрацювати вміння виступати в умовах Центру. Після закінчення навчання був проведений додатковий відбір студентів, які успішно оволоділи вміннями виступати публічно. Були відібрані кращі 13 лекторів. Якість підготовки спеціалістів була головною умовою в проекті, результатом чого став позитивний зворотний зв'язок з боку шкіл.

Для батьків та вчителів лекції проводили спеціалісти вищої категорії: кандидати наук, магістри. Це було зумовлено тим, що для дорослої аудиторії потрібні були спеціалісти, які окрім знань також мають життєвий досвід й вміння працювати з такою віковою групою. Питання й реакції дорослих відрізнялися від реакції з боку дітей й підлітків.

Тривалість лекції залежала від аудиторією і варіювалася від 45 хв. до 1 години. Пропонуємо нижче основний зміст лекційного матеріалу з профілактики розладів алкогольної фетопатії.

«РАФ – це термін, який включає в себе повний спектр розладів, викликаних дією алкоголю на плід у внутрішньоутробний (допологовий) період і період годування груддю.

Єдиною причиною РАФ є вживання алкогольних напоїв партнерами в момент зачаття і жінками під час вагітності та годування груддю.

Будь-яка людина знаходиться в зоні ризику, тому що РАФ не знає ні расових, ні етнічних, ні культурних, ні національних бар'єрів.

РАФ є поширеною причиною порушень розумового розвитку негенетичної природи, тобто є наслідком впливу зовнішніх факторів. У цьому випадку таким фактором виступає алкоголь.

Алкоголь не менше шкодить нейропсихічному розвитку плоду, ніж наркотики (кокаїн, героїн, марихуана). Основні порушення при РАФ – затримка розвитку (росту або ваги в до- або післяпологовий період, проблеми з розвитком внутрішніх органів: серця, нирок, недорозвинення сечовивідної системи); аномалії скелета; аномалії обличчя (очі-щілинки, плоска середня частина обличчя, короткий ніс, нечітко виражена носогубна частина «канавка», тонка верхня губа, збільшені вуха); ураження ЦНС: маленький розмір мозку, нервові тики, конвульсії, гіперактивність, проблеми з моторикою («млява рука»), дефіцит уваги, розумові або пізнавальні порушення, розлади мови. При наявності подібних порушень, як правило, відома історія дородового контакту з алкоголем. Ці фізіологічні дефекти незворотні і невиліковні. Немає двох людей з абсолютно однаковими проявами уражень.

Алкоголь – це речовина, яка легко змішується з водою і легко проходить до плаценти через кровоносну систему матері й дитини. Усього кілька хвилин (3–7) необхідно для того, щоб рівень алкоголю в крові плоду зрівнявся з рівнем алкоголю в крові матері. Плід не може швидко і легко позбутися від алкоголю, тому алкоголь залишається в кровоносній системі ембріону набагато довше, ніж дорослої людини. Алкоголь деякий час залишається і в навколоплідних водах. Плід може бути пошкоджений ще тоді, коли жінка навіть не знає про свою вагітність!

Мозок людини, що страждає на РАФ, фізично менше нормального мозку. Алкоголь часто ушкоджує частину кори головного мозку, який відповідає за такі функції: стримування, гальмування (вольова сфера); вирішення завдань, прийняття рішень, планування; сексуальний потяг; внутрішній розпорядок і відчуття часу; оперативна пам'ять; самоконтроль, управління емоціями, моторний контроль.

Не існує відомої безпечної дози прийняття алкоголю під час вагітності. Відомо, що навіть однієї вечерки достатньо (чотири і більше порцій напою протягом декількох годин), щоб почалися вроджені дефекти. Будь-яка кількість алкоголю, випита під час вагітності – небезпечна! Безпечні періоди для прийняття алкоголю під час вагітності не відомі!

Конкретні ураження алкоголем можуть мати відмінності залежно від стадії розвитку плоду і стану здоров'я матері, але ураження можуть виникнути на будь-якій стадії! Вживання алкоголю під час вагітності на будь-якому етапі є дуже небезпечним.

Ступінь ураження алкоголем залежить від декількох факторів: стадії вагітності, на якій був вжитий алкоголь; кількості алкоголю, спожитого під час вагітності; характеру вживання алкоголю (протяжність в часі); загального стану здоров'я матері; інших чинників, таких як харчування, температура навколишнього середовища, супутні речовини (нікотин, наркотики, медикаменти, ін).

При РАФ можуть спостерігатися як первинні, так і вторинні розлади алкогольної фетопатії. Первинні розлади є вже при народженні, є безпосереднім результатом контакту плоду з алкоголем, вони незворотні, непереборні (пошкодження ЦНС, затримки росту, аномалії обличчя, проблеми зі скелетом і розвитком органів).

До вторинних розладів відносяться: неможливість передбачення наслідків; проблеми з пам'яттю, увагою, математикою, проблеми з усвідомленням реальності, процесом прийняття рішень, дотриманням соціальних правил і норм тощо. Вторинні розлади не проявляються при народженні і є результатом взаємодії первинних порушень, життєвих обставин і досвіду людини, а також залежать від рівня, на якому соціум його розуміє і приймає (надає допомогу). Деяких вторинних розладів можна уникнути в разі раннього діагностування та адекватної допомоги.

Люди з РАФ можуть мати проблеми з психікою, підвищену тривожність; схильні до депресій; мають знижену самооцінку; показують невпевнену, пасивну поведінку; можуть мати проблеми з законом; неналежну сексуальну поведінку.

Людина може стати агресором або сексуальною жертвою. У людей, страждаючих на РАФ, ризик розвитку залежності, особливо алкогольної, в кілька разів вище. Це є результатом дуже раннього (ще внутрішньоутробного) контакту з алкоголем. Все це призводить до підвищення ризику бродяжництва, бездомності, ранньої смерті».

У зв'язку із запитамі вчителів, заступників з виховної роботи, а також соціальних педагогів шкіл лекції проводилися не тільки для учнів старших класів, але і для учнів середньої та молодшої ланок. Таким чином, ми побачили потребу шкіл у донесенні інформації з проблеми РАФ більшій кількості учнів.

Лектори відзначили, що в ході проведення лекцій для дітей, вони зіткнулися з різними реакціями на інформацію: від щирого інтересу до повної байдужості. Показником інтересу була активна емоційна реакція учнів на лекцію, а також велика кількість питань, які вони задавали. Наведемо приклад питань, що задавали найбільш часто: «Чи можливо вилікувати РАФ?» (16%), «Скільки років живуть люди з РАФ?» (9%); «Чи всі алкогольні напої шкідливі?» (9%); «Як можна допомогти таким людям?» (8%),

«Чому в Україні РАФ не діагностують?»(8%), «Чи шкідливі вагітним жінкам енергетичні напої?» (7%); «РАФ передається спадково?»(6%) та інші. Співробітники відзначили, що на жаль, діти навіть молодшої шкільної ланки добре поінформовані про таку проблему, як алкоголізм, а багато з них у реальному житті бачили приклади цього захворювання.

У багатьох школах питання переростали у жваву дискусію, відведеного часу не вистачало для обговорення всіх точок зору. Також учні шкіл ставили лекторам питання щодо сексуальної поведінки та виховання. Це говорить про довіру, яка виникла до лекторів, а також про цікавість до наданої інформації.

Для отримання зворотнього зв'язку з дітьми лектори ставили різні питання. Наприклад: «Що нового Ви дізналися з цієї лекції? «Яке враження вона у Вас викликала?»

Багато учнів відзначали, що інформація була для них абсолютно новою, що вони ніколи раніше не чули про розлади алкогольної фетопатії. Велике враження в дітей під час презентації викликали фотографії та коментарі до них: у більшості випадків вони викликали сміх, але пояснення лекторів змінювали сміх дітей на подив і навіть співчуття.

Ось деякі історії та коментарі учнів з цієї проблеми: запитання учениці 6 класу:

«Моєму рідному братові 8 років, він навчається у другому класі і не може запам'ятати таблицю множення, і взагалі у нього погана пам'ять. У нього РАФ? »

«А наша сусідка пила всю вагітність і народила здорову дитину. Чому в неї немає РАФ?»

Після закінчення лекції діти озвучували висновки, які вони для себе зробили. Ось деякі з них: алкоголь не додасть ніякої радості моєму житті, я хочу зберегти своє здоров'я та здоров'я своєї майбутньої дитини, тому пити не буду; я ніколи не дозволю своїй дружині пити під час вагітності; алкоголь шкідливий не тільки для мене сьогодні, а і в майбутньому для моїх дітей; я не дозволю алкоголю зіпсувати життя мені і моїй майбутній дитині.

Такі зрілі відповіді свідчать про те, що лекція про розлади алкогольної фетопатії справила на дітей значне враження, що і було метою програми «РАФ».

Лекція для вчителів включала в себе більш розширену інформацію про проблему РАФ і мала на меті не тільки проінформувати вчителів про таку проблему, але і показати методи роботи з дітьми, що страждають на РАФ. Інформація включала конкретні дії вчителів, які працюють з дітьми з РАФ. До таких дій входять: дозування інформації на уроках, повторення, усунення певних подразників, зменшення кількості завдань. Для багатьох вчителів надана інформація дала можливість переосмислити деякі речі. Наприклад, у деяких вчителів був знятий комплекс провини за те, що діти не засвоюють матеріал: дітям з РАФ важко сприймати його повноцінно.

Вчителі сприймали лекції також неоднозначно: від серйозного інтересу і прийняття проблеми до агресивності. Були висловлювання вчителів одного з неблагополучних районів міста: «Та в мене півкласу з діагнозом РАФ!» Але найбільш запам'ятався наступний коментар одного з педагогів: «Таких дітей не треба рятувати в дитинстві. Навіщо?»

Але необхідно зазначити, що домінуюча кількість вчителів сприйняла інформацію з повною серйозністю: педагоги були активними, брали участь в обговоренні проблеми і ставили запитання під час презентації матеріалу. Педагоги відзначали, що деякі прояви РАФ спостерігаються у їхніх учнів, які, як правило, виховуються в сім'ях батьків, що зловживають алкоголем.

Лекції, які проводилися для батьків, сприймалися з їхнього боку по-різному: для одних матеріал був новим і цікавим, а для інших, на їхню думку, не мав ніякого значення, сприймався зі сміхом. Усе ж таки, на наш погляд, лекція мала важливе значення, особливо коли це стосується реакції жінок. Ймовірно, це дозволить скоротити вживання ними алкоголю під час наступної вагітності. Велика частина батьків сприйняла інформацію про РАФ адекватно і попросила прочитати лекцію для їхніх дітей, що стало показником значущості інформації.

Протягом всього періоду роботи підтримувався зворотний зв'язок зі школами. Слід зазначити, що всі відгуки про зміст лекцій і якість підготовки лекторів були тільки позитивними, що виразилося у щирій вдячності з боку вчителів, учнів та батьків, а також в подальших запрошеннях до шкіл. Після закінчення проекту надходять запити від цих та інших шкіл прочитати лекцію про РАФ для інших класів.

Самостійні висновки, які робили діти після закінчення лекцій, свідчать про значущість та вплив отриманої інформації. Отже, мета, заявлена в проекті, – зниження рівня вживання алкогольних напоїв серед школярів через інформування про вплив вживання алкогольних напоїв під час вагітності – була нами досягнута.

Відповідно до висновків, які були зроблені, і отриманим досвідом ведення проекту, нами була розроблена така стратегія привернення уваги громадськості до проблеми РАФ після закінчення проекту:

1. У рамках курсів «Соціальна робота», «Теорія і практика волонтерської діяльності», «Інноваційні технології соціальної роботи» необхідно знайомити студентів Запорізького національного університету та Інституту управління та права ЗНТУ з головними положеннями РАФ. Це положення можливо впровадити у зв'язку з тим, що співробітники Центру «Флоренс» також є викладачами означених вишів і викладають ці курси.
2. У рамках навчання лекторській майстерності в центрі «Флоренс» необхідно навчати студентів та волонтерів на матеріалах теми «Профілактика розладів алкогольної фетопатії» і пропонувати відпрацьовувати навички ораторської майстерності з учнями шкіл.
3. У разі участі співробітників Центру «Флоренс» у круглих столах міських соціальних служб міста Запоріжжя піднімати і розглядати питання розладів алкогольної фетопатії як актуальної соціальної проблеми. При цьому важливо залучати до обговорення різних спеціалістів: соціальних педагогів, психологів, медиків, вчителів.
4. Через 3 роки необхідно повторити цей проект, але необхідно доповнити лекції інформацією про зміни, які відбулися в цьому питанні за період, що минув: результати досліджень постійно оновлюються, пропонуються нові шляхи вирішення проблеми.
5. Лекції слід проводити в такій же інтерактивній формі з презентацією, як це було здійснено в цьому проекті, а також можна доповнити лекцію навчальним фільмом. Багатолітній досвід проведення лекцій–презентацій демонструє необхідність урізноманітнення окремих форм й методів профілактичної роботи.
6. При повторному здійсненні проекту через 3 роки слід привертати увагу громадськості до проблеми РАФ, щомісячно коментуючи реалізацію проекту через ЗМІ.

На наш погляд, дана стратегія дозволить привернути увагу громадськості до проблеми РАФ і запобігти негативним наслідкам вживання алкогольних напоїв для здоров'я людини. Також дана форма роботи стане важливим ресурсом у підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х. Вайнола ; [загальна редакція А.Й. Капської]. – К., 2002. – 164 с.
2. Алкоголізм в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступа: www.alkogolya.net/lechenie_alkogolizma/alkogolizm_v_ukraine/ – 24к
3. Профілактика вживання алкоголю, наркотиків і токсичних речовин серед молоді / [Балакірева О.М., Дупленко П.Ю., Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л.] // Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – Вип.7. – К. : НТЗФ «Студцентр», 1998.
4. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / [за ред. А.Й.Капської]. – К. : ЦНЛ, 2000. – 264 с.
5. Шептенко В.А. Методика и технология работы социального педагога / В. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
6. Skills for Effective Management of Nonprofit Organizations /edited by R.L.Edwards at el. – NASW Press. – 2002.

УДК 378.14:504(043)

ЗМІСТОВА СТРУКТУРА МОДЕЛІ ЕКОЛОГО-КРЕАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Саєнко Т.В., к.т.н., доцент

Національний авіаційний університет

Інноваційна модель збалансованого розвитку вимагає становлення високотехнологічних виробництв, підвищення техніко-технологічного рівня усіх галузей економіки, інтенсифікації і модернізації освітнянської системи, здатної забезпечити діяльнісно-відповідальну еколого-креативну підготовку студентів технічних спеціальностей ВНЗ, що допоможе майбутнім фахівцям творчо керуватися у практичній площині науковими положеннями екологічної компетентності, яка має переважати нині у загальній фаховій компетентності.

Ключові слова: модель, креативність, еколого-креативна підготовка, екологічна компетентність.

Саєнко Т.В. СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА МОДЕЛИ ЕКОЛОГО-КРЕАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА / Национальный авиационный университет, Украина.

Инновационная модель сбалансированного развития требует становления высокотехнологических производств, повышение технико-технологического уровня всех отраслей экономики,

интенсификации и модернизации образовательной системы, способной обеспечить действенно-ответственную эколого-креативную подготовку студентов технических специальностей вузов, которая поможет будущим специалистам творчески руководствоваться в практической плоскости научными положениями экологической компетентности, которая должна сейчас преобладать в общей профессиональной компетентности.

Ключевые слова: модель, креативность, эколого-креативная подготовка, экологическая компетентность.

Saenko T. SEMANTIC STRUCTURE OF ECOLOGY-CREATIVE TRAINING OF THE UNIVERSITY STUDENTS MODEL / National Aviation University, Ukraine.

Innovative approach to sustainable development require the development of high-tech industries, improving technical and technological level in all economic sectors, the intensification and modernization of educational system capable of ensuring activity-responsible ecology-creative training of technical specialties students of university, which will help guide them in future in the practical level of ecological competence that must now prevail in the overall professional competence.

Key words: model, creativity, ecological-creative training, ecological competence.

Інтеграція України у світовий технологічний простір зумовлює необхідність формування інноваційної моделі розвитку держави, а відтак головне місце повинні зайняти наукові розробки та їх технічне застосування, що мають стати джерелом сталого (збалансованого), екобезпечного економічного зростання та основою формування суспільства знань [1]. Реалізація інноваційної моделі вимагає прискореного розвитку високотехнологічних виробництв, спроможних виробляти наукоємну продукцію, конкурентоздатну на світовому ринку, принципового підвищення технологічного рівня усіх галузей економіки, інтенсифікації і модернізації освітянської системи [5, с. 96].

У галузі дидактики «знання є особливою формою засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності та виконують важливі соціальні функції, матеріалізуються у техніку, технологію, служать виробництву, трансформуються в переконання, виступають складовою світогляду людини» [8, с. 10]. Тому на сьогодні важливою є сутність екологічних знань, як основного елементу усіх згаданих систем, моделей, підсистем освіти, яка у XXI столітті має забезпечити збалансований розвиток еколого-інформаційного суспільства з високими технологіями і ще вищою екологічною культурою.

Розглянувши різні підходи до розробки моделі еколого-креативної підготовки майбутніх фахівців ВНЗ технічного спрямування, можна зробити висновок, що основним її елементом, як і компонентом системи екологічної освіти (ЕО), є екологічні знання, які, у свою чергу, є компонентом змісту навчання [9, с. 86]. Термін «знання» визначається в словниках на двох рівнях: 1 – осягнення дійсності свідомістю; 2 – сукупність відомостей, пізнань у певній галузі; у той час термін «компетенція» подається як коло питань, у яких дехто має достатню обізнаність, а «компетентність» – знання, відомості про щось, авторитетність у певному питанні чи галузі. Тобто в терміні «знання» більше проявляється гносеологічний принцип, а у терміні «компетентність» – діяльнісний, практичний принцип, якому характерна не лише обізнаність, а й досвідченість, авторитетність, спроможність діяти, вирішувати.

Економічно розвинуті країни обрали екологічні показники, як основні вимоги для якості технологій і продукції, що знаходяться в національному економічному просторі. Суспільство та влада цих країн стимулюють розвиток наукових досліджень, розробок, спрямованих на нові, екологічно прийнятні способи виробництва; з іншого боку, запроваджуються жорсткі вимоги до існуючих технологій та їх продукції через систему стандартів [11, с. 18].

Інноваційна діяльність українських підприємств на сьогодні вкрай низька. Тільки 12–14% виробництв здійснюють переобладнання та модернізацію технологій, але переважно екстенсивного характеру. Держава не стимулює наукові розробки, зокрема процеси екологізації підприємств. Інноваційна політика в сучасній Україні носить здебільшого декларативний характер [7, с. 196]. Якщо екологічна освіта акцентує увагу на забрудненні навколишнього природного середовища, то освіта для збалансованого розвитку (ОЗР) має приділяти увагу раціональному використанню природних ресурсів та їх відновленню. Негативний виробничий вплив розглядається як результат застарілого, нерационального, не наукового використання довкілля.

Таким чином, наше дослідження ґрунтується на положенні щодо провідної ролі системи ЕО, яка вимагає розширення, вдосконалення, системності, цілісності, неперервності, систематичності усвідомлення проблем і перспектив розвитку суспільства, раціонального використання природних ресурсів, нових екологічних знань про навколишнє середовище, у якому формуються нові ціннісні орієнтації, педагогічні технології, обґрунтовуються сучасні норми виробництва, особистісної поведінки в процесі фахової діяльності та у повсякденному житті. Екологічні знання і компетентності не лише пояснюють і висвітлюють нинішні аспекти діяльності, але й виконують світоглядні, етичні, естетичні, культурологічні, прогностичні, психологічні, педагогічні функції в усіх видах людської діяльності. Метою нашої статті є характеристика змістової структури моделі еколого-креативної підготовки студентів вищого навчального закладу.

Екологічні знання й компетентність формують чинники взаємодії людини з довкіллям, модель поведінки у навколишньому світі, моральні якості особистості, здатність мислити масштабно, перспективно,

передбачати наслідки професійної діяльності в навколишньому середовищі. Відомий антрополог М. Шеллер зауважив, що людина здатна до трьох видів знання, точніше – компетентностей, оскільки всі вони включають потужну діяльну складову: до знання заради панування, до сутнісного знання і до знання заради спасіння [9, с. 89]. Останні два види стосуються екології.

Щодо концепцій розвитку науки філософи пропонують наступні напрями: холистичний, тоталогічний, синергетичний, з яких випливає: перше – екологічне знання має бути засноване на «випереджаючому відображенні», що передбачає виховання людини як суб'єкта управління функціонуванням системи «суспільство – природа», яка зі стороннього спостерігача превтілюється на активного діяча; однак, недоліком «педагогічного холізму» є втеча від питань фрагментарності світу і нагальних проблем культури [10, с. 12]. Друге – знання чи компетентності в тоталогічному варіанті ґрунтуються на світоглядній позиції, відповідно до якої людина і світ не існують відокремлено, і ця цілісність слугує загальнотеоретичним підґрунтям освітніх моделей. І нарешті, третє – синергетика дає можливість переосмислити значення знань, компетентностей і самих систем освіти у напрямку альтернативних шляхів подальшого розвитку. Синергетичне й екологічне мислення взаємопов'язані через розгляд процесів самоорганізації систем різних рівнів, порядків і структур.

Таким чином, аналіз холистичного, тоталогічного, синергетичного підходів до структурування екологічного знання показав взаємодоповнюваність цих варіантів і можливість комплексного їх використання у моделях ЕО, у тому числі при розробці системи екологічної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування. Не випадково в педагогічній літературі все частіше згадується не окремий предмет «Екологія», а інтегративні знання, що розвивають екологічне мислення.

Разом з тим, важливим і складним питанням є визначення змісту, обсягу, спрямованості екологічних знань, які сьогодні варто пропонувати у ВНЗ для позитивного і формуючого впливу на світогляд сучасної молоді, адже самих знань не достатньо для того, щоб вони стали нормою, установкою, законом, які визначають спрямованість діяльності, особливо – відповідальність за здійснені дії. Тому ми погоджуємось з позицією більшості дослідників, що наголошують на формуванні такої системи набуття екологічних знань чи компетентностей, які є професійно, ціннісно, діяльнісно значимі [3, с. 300] та відповідальні з точки зору екологічного права.

Сучасна вища школа, на жаль, поки що не спромоглася створити умови для засвоєння знань і формування компетентностей, що сприяли б суспільному виходу з екологічної кризи на базі виконання існуючого законодавства, нормативно-обмежувальних заходів, впровадження у практику екологічного менеджменту і аудиту, які на Заході використовуються навіть церковними структурами [13, с. 3–10]. Крім того, у майбутніх фахівців недостатньо формується екологічний світогляд, що ґрунтується на екологічній свідомості, глибоко утвердженій екологічній культурі; не акцентуються морально-етичні і правові функції особистості, які червоною ниткою мають пронизувати екологічні знання і компетентності студента. За визначенням авторів [12, с. 70] нагальною є потреба в «гуманітаризації» технічної освіти й «технократизації» гуманітарної освіти та спільному вирішенні місцевих і регіональних проблем зусиллями широкої громадськості та її рухів [4, с. 105].

До аргументів останньої тези варто додати авторитетну думку українських філософів, які підкреслюють важливість повернення сучасного науково-дослідницького процесу до метафізичних аспектів людського буття, тобто залучати до нього потенціал творчості, уяви, образності, ціннісних орієнтацій, інтуїції особистості [6, с. 178]. Серйозним недоліком деяких ВНЗ є відсутність тісного зв'язку екологічного навчання з майбутньою професійною діяльністю, особливо у плані практичного застосування екологічних знань. Тому здобуття студентами технічних спеціальностей екологічної компетентності є проблематичним питанням, або й зовсім не вирішеним. **Згідно з концепцією нашого дослідження екологічні знання і засоби їх реалізації мають бути нероздільні, причому на протязі усього періоду навчання у ВНЗ, від першого курсу до останнього.**

Отже, теоретичні висновки щодо змісту і функцій екологічного знання – компетентностей для студентів ВНЗ технічного спрямування дозволили означити їх для розроблюваної моделі еколого-креативної підготовки, у складі системи ЕО, з такими положеннями:

- Зміст екологічних знань у період компетентнісної парадигми навчання спрямовується на екологічну підготовку студентів ВНЗ, яка формується на пріоритетності практичної складової, усвідомленні морально-етичного та світоглядного компонентів, холистичного, тоталогічного, синергетичного принципів ЕО.
- Модель екологічної компетентності майбутніх фахівців технічного спрямування вибудовується з врахуванням специфіки професійного напрямку і галузевої компоненти, що вимагає перегляду процесу навчання з екології, удосконалення його змісту, форм, методів на основі нових інтегрованих міждисциплінарних курсів, екологізації усього навчально-виховного процесу, запровадженні інноваційних психолого-педагогічних технологій.

На базі викладеного сформовано структуру змістовного поля моделі еколого-креативної підготовки студентів ВНЗ технічного спрямування (рис. 1).

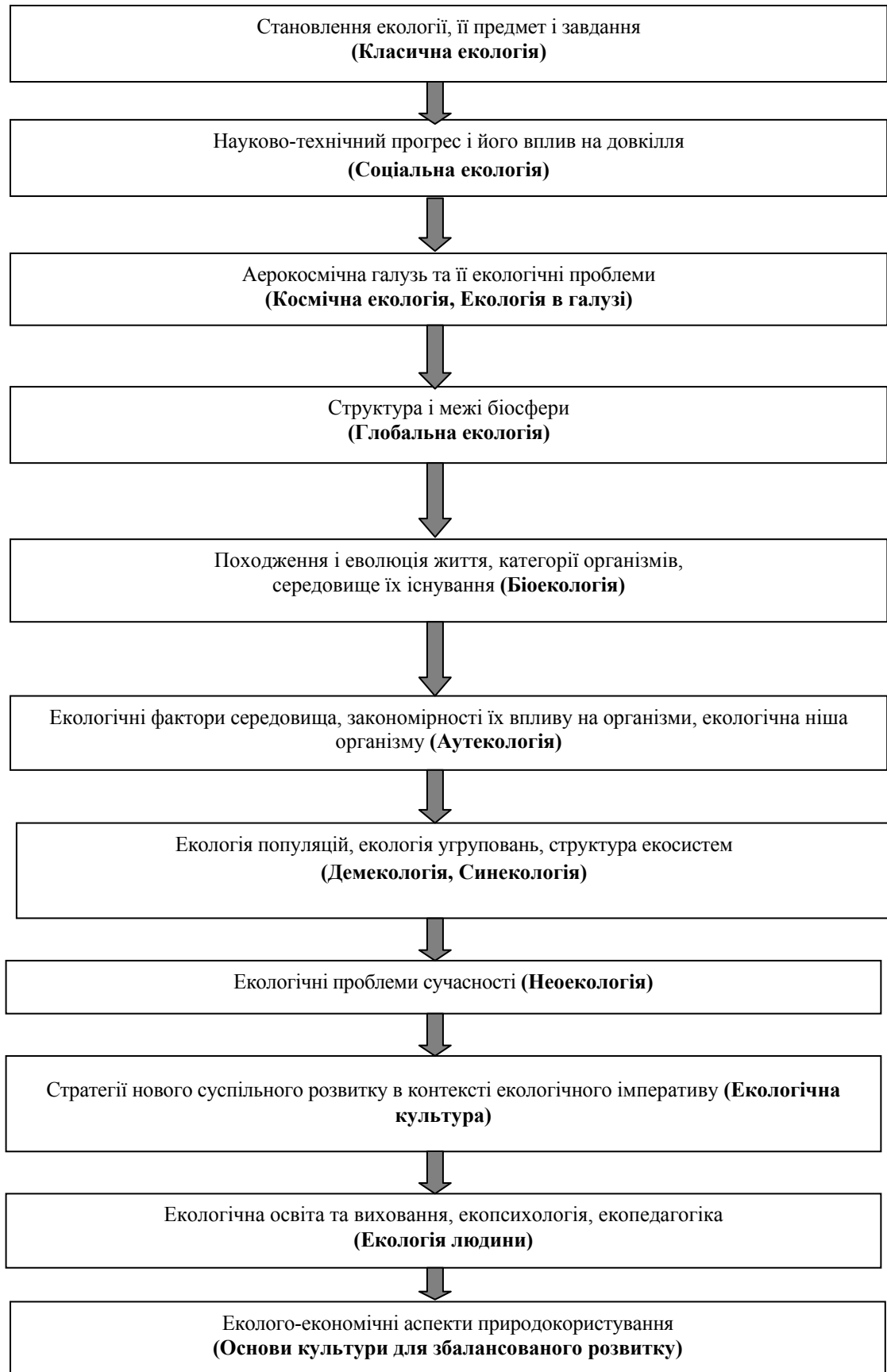
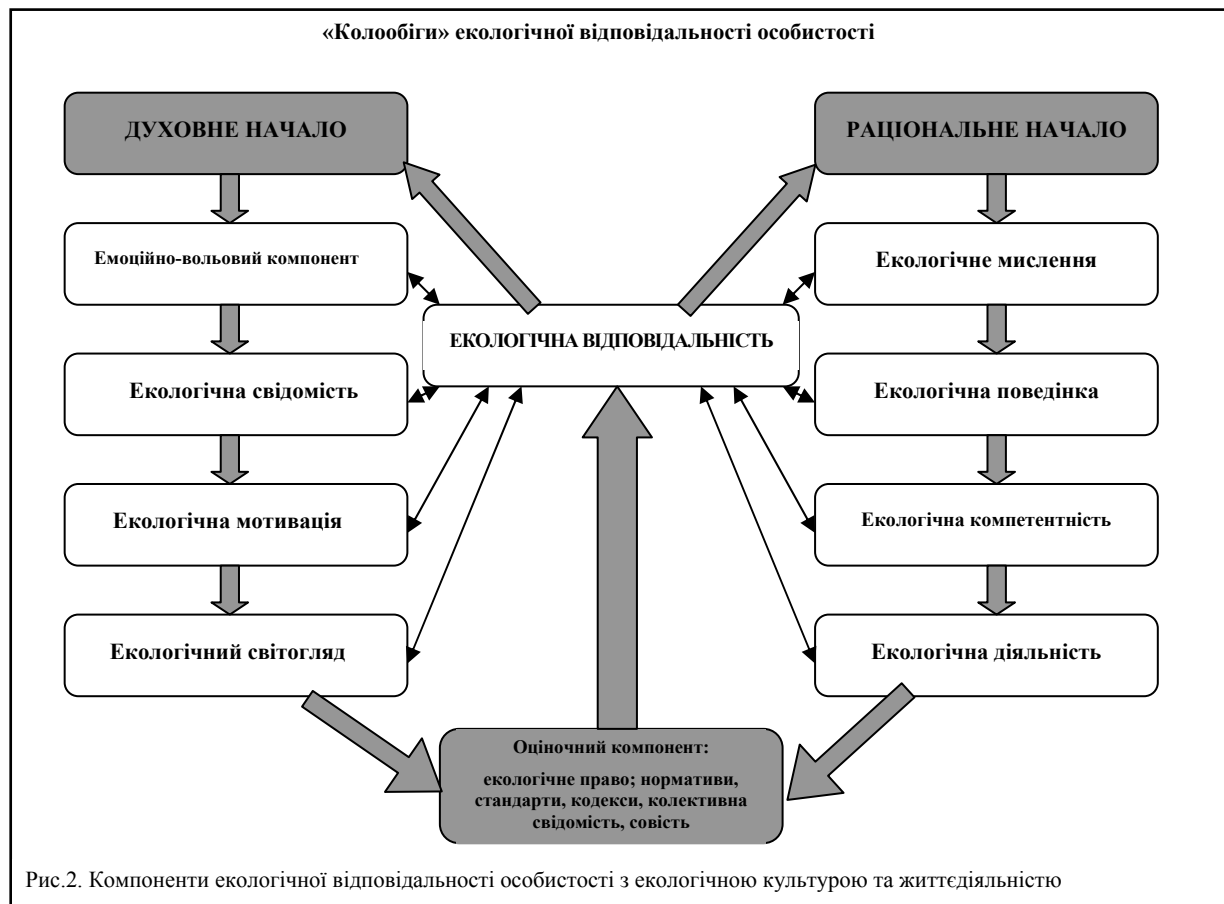


Рис. 1. Структура змістовного поля еколого-креативної підготовки студентів ВНЗ технічного спрямування

Послідовність розгляду тем підпорядкована принципу історизму – від «народження» екології до сучасного її застосування в розбудові збалансованого суспільства; від цілого до часткового, тобто від біосфери до її складових у вигляді екосистем; від глобальних соціосистем до галузевих; від суспільної екологічної свідомості до етики нових соціоекономічних відносин та екологічної культури особистості. Такий комплексний, наскрізний підхід – свідчення глобальності екологічної проблематики, її дієвої специфіки і необхідності запровадження у неперервній формі для усієї системи вищої школи. Екологічні знання закладають уяву про можливість вирішення нагальних світових, регіональних і місцевих проблем засобами науки, міждисциплінарними її підходами, синергетичними принципами, що вбирають у зміст розмаїття форм і методів сучасного наукового пошуку та системності екологічного поля знань (Рис. 2).



На рис. 2 подана загальна структура екологічної відповідальності, виражена через сукупність головних її компонентів. Виокремлення складових відкриває можливості їх дослідження і розробку шляхів формування екологічної відповідальності студентів [2, с. 19]. Структурні компоненти «колообігу» екологічної відповідальності особистості можна умовно поділити на два блоки – начала: духовне і раціональне, кожне з яких утворює власну структуру з виокремленими компонентами. До першого – духовного блоку – відносимо екологічну свідомість, емоційно-вольовий компонент, екологічний світогляд і екологічну мотивацію; до другого – раціонального блоку – екологічне мислення, екологічну поведінку, екологічну компетентність, діяльнісний компонент. Усі вони, як елементи системи, фокусуються на оцінковому компоненті, до якого входять: екологічне право, стандарти, кодекси, нормативи, колективна свідомість, совість; але змінюється з віком, освітою, досвідом роботи,

індивідуальними характеристиками особистості. Оцінковий компонент є, свого роду, зворотним зв'язком у пропонуваному «колообігу», всі компоненти якого розглядаються як загальні умови, що характеризують відповідального, професійно підготовленого фахівця високого рівня. У процесі підготовки екологічно відповідального фахівця, а потім у його професійній діяльності, вони функціонують у нероздільному взаємозв'язку як єдина цілісна система, вписана в оточуюче середовище [10, с. 255].

Щодо необхідності та доцільності розширення екологічної освіти у вищій школі слугують такі аргументи:

- зростаюча роль екології у вирішенні нагальних екологічних проблем різного рівня, властивих кожному напрямку людської діяльності;

- методологічне підґрунтя екологічного знання, як системного наукового пошуку з інноваційною змістовністю та врівноваженістю;
- прогностичність, комплексність у підходах природничого, соціоекономічного, морально-етичного, духовного аспектів;
- педагогічність, що формує екологічне мислення, свідомість, культуру, поєднуючи природничі та гуманітарні підходи, сприяючи гуманізації і соціалізації природокористування;
- екологічні знання сприяють реалізації трьох основних груп освітянських завдань: пізнавальних; мотиваційно-ціннісних, діяльнісно-відповідальних;
- підготовка екологічно свідомої, екологічно культурної особистості для розбудови збалансованого (екобезпечного, природовідповідного) суспільства.

Беручи до уваги важливість набуття означених екологічних знань, умінь, навичок і враховуючи завдання нашого дослідження, доцільно окреслити специфіку фахової екологічної підготовки студентів ВНЗ, яка вимагає розширення предметного поля усієї згаданої тріади. Отже, впливає необхідність набуття ще одного аспекту знань – діяльнісно-відповідальних, що допоможе творчо керуватися майбутнім фахівцям у практичній площині науково виваженими положеннями екологічної компетентності. Якщо раніше екологічну компетентність вважали складовою загальної фахової компетентності, то нині цей порядок повинен переосмислюватися в бік переваги екологічної компетентності, оскільки екологічні знання сприятимуть змінам суспільної свідомості і культури у ставленні, діях, мотиваціях виробничих і політичних рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 13.
2. Білик Л. І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Білик. – Черкаси, 2005. – 51 с.
3. Білявський Г. О. Нові концептуальні підходи до розвитку екологічної освіти в Україні на початку ХХІ ст. / Г. О. Білявський, В. М. Боголюбов // Наукові записки НУКМА. – Спец. випуск. – 2000. – т. 18. – С. 300–305.
4. Громадська оцінка екологічної політики в Україні: доповідь українських громадських екологічних організацій. – К., 2003. – 140 с.
5. Задорский В. Концепция устойчивого развития и экологизации Украины / В. Задорский // Конструктивная экология и бизнес. – 1998. – № 1–2.
6. Кисельов М. М. Концептуальні виміри екологічної свідомості / [М. М. Кисельов, В. Л. Деркач, А. В. Толстоухов та ін.]. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2003. – 308 с.
7. Концепція сталого розвитку України. Проект: наук. керівн. Кухар В. П., Данилишин Б. М. // Україна: прогрес на шляху сталого розвитку. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2002. – С. 196–220.
8. Кремень В. Наукове забезпечення вищої освіти України в ХХІ столітті / В. Кремень // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 10.
9. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти. Монографія. / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 250 с.
10. Философия: Учебное пособие для студентов вузов. – К. : Фіта, 1994. – 383 с.
11. Шевчук В. Я. Екологічне управління: підручник для студентів екологічних спеціальностей ВНЗ / [В. Я. Шевчук, Ю. М. Саталкін, Г. О. Білявський та ін.]. – К. : Либідь, 2004. – 430 с.
12. Шевчук В. Я. Основи професійного навчання з екологічної політики і управління: навч.-метод. посіб. / [В. Я. Шевчук, Г. О. Білявський, Ю. М. Саталкін та ін.]. – К. : Геопринт, 2002. – 78 с.
13. Sustainable Churches. Nachhaltigkeitsmanagement. Sustainability Management EMAS – plus. – DBU, 2005. – 13 s.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

Стадніченко Н.В., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті аналізується роль практичного досвіду та наукових методик у процесі формування професійного спілкування у майбутніх акторів.

Ключові слова: спілкування, сценічна увага, актор, інтонація, голос, взаємодія, глядач.

Стадніченко Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ АКТЕРОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье анализируется роль практического опыта и научных методик в процессе формирования профессионального общения у будущих актёров.

Ключевые слова: общение, сценическое внимание, актёр, интонация, голос, взаимодействие, зритель.

Stadnichenko N. V. FORMING OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE ACTORS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article analyses the importance of the practical experience and scientific methods in the process of professional communication of future actors.

Key words: communication, stage attention, actor, intonation, voice, action, spectator.

Згідно з основними законодавчими документами нашої держави – Конституцією, Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти визначається потреба забезпечення найбільш сприятливих умов для формування та гармонійного розвитку національно свідомої особистості, здатної в майбутньому взяти на себе відповідальність за вирішення складних професійних задач, а також за збереження і примноження національних духовних та культурних цінностей. У наш час суспільству доводиться вирішувати величезне коло соціально-педагогічних проблем, тому питання професійної підготовки молодого покоління, спрямованої на допомогу у їх вирішенні, набуває особливої актуальності.

Значна роль у цьому процесі належить мистецтву, зокрема театральному, яке, впливаючи на емоційно-чуттєву сферу кожного індивідуума, впливає загалом на суспільство, шляхом формування високого рівня загальної культури, художнього смаку, ціннісних пріоритетів, а також диктує ідейні та морально-етичні норми співжиття у соціумі, створюючи плідотворну психологічну атмосферу для спілкування між його членами. Тому процес професійної підготовки майбутнього актора вимагає особливої уваги з боку держави, вищих навчальних закладів, викладачів професійних дисциплін, що опікуються вихованням творчої молоді.

Видатні актори, режисери, літератори, психологи, соціологи, педагоги: К. Станіславський, В. Немирович-Данченко, В. Мейєрхольд, М. Кнебель, М. Чехов, Б. Захава, З. Корогодський, Г. Крісті, Дені Дідро, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Кан-Калик, Р. Шакуров, В. Сухомлинський, І. Зязюн, А. Запорожець, Г. Локарева, у своїх роботах, присвячених професійному становленню молоді людини, вказували на необхідність професійної освіти, як одного з важливих чинників формування творчої особистості, та на активізацію пошуку нових сучасних методик викладання професійних дисциплін, які допомагають оволодівати засобами та прийомами професійного спілкування майбутніх акторів, що включає в себе вміння взаємодіяти з партнерами на сценічному майданчику, спілкуватися з глядачами, та вміння налагоджувати стосунки у творчому колективі і є однією з основних професійних характеристик.

У зв'язку з цим видатні театральні педагоги наголошували на необхідності гнучкого підходу до укладання навчальних програм у творчих вишах, на необхідності впровадження у навчальний процес різноманітних методик тренінгу психофізичного апарату майбутнього актора, які розвиватимуть у студентів, поряд з багатьма іншими необхідними професійними якостями, навички професійного та міжособистісного спілкування, що є важливим структурним елементом професії актора.

Театральний процес, як і життя, що є для нього матеріалом, не стоїть на місці: ускладнюються форми драматургії, форми режисерського самовираження. Але завжди в центрі уваги будь-якого виду творчості є людина, що, перебуваючи в процесі пошуку сенсу життя, постійно вирішуючи нагальні проблеми власного існування, пов'язує себе партнерськими відносинами з оточуючим світом, змінюючи його закони та підкорюючись їм. Отже, для органічної участі у творчому процесі, актор повинен гостро реагувати на зміни в житті сучасного йому суспільства, розуміти його потреби, відповідати рівню його вимог.

На необхідності активізації пошуку нових методів впливу на становлення творчої особистості саме в напрямку формування партнерських якостей та доцільності застосування їх у виховному процесі

наголошували К.Станіславський, В.Мейєрхольд, М. Чехов, Є. Гротовський. Названі автори займалися дослідженням механізму формування професійного спілкування творчої особистості в процесі фахової підготовки, впливу різноманітних видів тренінгу на розкриття природи молодшої людини, її творчого потенціалу, на формування особистісних якостей, які для актора не менш значимі, ніж професійні, а також на вміння використання психофізичної природи майбутнього актора, як засобу професійного спілкування, впливу на партнера та глядача. Саме завдяки професійному спілкуванню, відтворювали життя людського духу видатні діячі вітчизняного і світового театру М.Кропивницький, І. Карпенко-Карий, П. Саксаганський, М. Заньковецька, М. Щепкін, Лесь Курбас, Л.Страсбург, Е. Хепгуд. Проблемою професійного спілкування майбутнього актора через посередництво авторського тексту, її методичними та практичними аспектами займалися В. Єрмолаєва, В. Морозов, З. Савкова, В. Яхонтов, Ю. Фролова, А. Гладишева та інші. Проте питання розвитку і використання актором своїх природних задатків, як засобу професійного спілкування перебуває в процесі вивчення і дослідження. Ця обставина і визначила напрям наших пошуків.

Метою представленої статті є розкриття методів активізації вирішення проблем формування професійного спілкування майбутнього актора шляхом формування власної творчої природи. Робота у цьому напрямку вимагає активної співпраці педагога і студента, бо виховання творчої особистості є процесом безперервного взаємного спілкування, завдяки якому вирішуються творчі, виховні, пізнавальні завдання навчального процесу.

Для кожної історичної епохи використання психофізичних якостей актора, як засобів професійного мистецького спілкування, залежало від тих ідейно-творчих задач, вирішенню яких воно сприяло, та функцій, які воно здійснювало. Від слова та пластики актора, від умінь транслювати назвні свої внутрішні переживання залежало розкриття змісту драматичного твору, емоційне напруження сценічної дії, відтворення способу мислення сценічних героїв, які проголошували ідеї, що хвилювали суспільство в різні періоди його історичного розвитку.

Так, у період становлення та розвитку давньогрецького театру тексти п'єс великих драматургів Софокла, Есхіла, Евріпіда, Арістофана, Менандра були переважно засобом спілкування акторів з глядачами, в силу архітектурної особливості грецького амфітеатру і віддаленості сценічного майданчика від публіки. Це вимагало від акторів значних фізичних зусиль, широкої виразної жестикуляції, досконалого володіння голосом та дикцією, щоб тексти великих драматургів були донесені до глядачів і слово, як засіб спілкування і впливу, виконувало властиву йому функцію.

Театр часів середньовіччя потребував нових нюансів і форм професійного спілкування. З документальних свідчень того історичного періоду ми дізнаємось про вимоги щодо акторської виконавської техніки. Актор повинен був чітко проголошувати текст зі сцени, володіти мімікою, дотримуватися ансамблю, бути інтонаційно виразним. Останні два пункти, вказані у вимогах, свідчать про якісні зміни у сценічному існуванні актора, про зростання значимості професійного спілкування між акторами, як партнерами, що збагачувало виставу, робило її більш яскравою, виразною, викликало активну реакцію глядачів, таким чином перетворюючи їх із пасивних спостерігачів у співавторів вистави, активних учасників спілкування.

Особливо активного розвитку в напрямку професійного спілкування техніка акторської гри набула в кінці XVI ст., у період зародження й розвитку італійської комедії дель-арте. Ця імпровізаційна форма сценічного існування вимагала від акторів хорошої фізичної підготовки, високої виконавської техніки, а також вміння імпровізувати текст в рамках заданого сюжету, часто у віршованій формі, що, у свою чергу, потребувало активної зосередженості на партнерах та глядачах, які із задоволенням підтримували діалог зі сценічними героями. Цей період розвитку театрального мистецтва продемонстрував цінність та необхідність такої його якості, як колективність, саме її К. Станіславський свого часу назве в числі основних принципів театру, таких як:

- театр – мистецтво синтетичне,
- актор – носій специфіки театру,
- дія – основний матеріал театрального мистецтва,
- драматургія – ведучий компонент театру,
- творчість актора – основний матеріал режисерського мистецтва,
- глядач – творчий компонент театру.

З появою творів Мольєра і Шекспіра, з ускладненням сюжетних колізій, висловлених через складні текстові форми, увага до професійного спілкування, як необхідної складової виконавської техніки, зросла. Робота над пошуком та шліфуванням засобів зовнішньої виразності, що мали за мету демонструвати глядачам найтонші нюанси почуттів сценічних героїв, зайняла провідне місце в театрі. Мольєр відпрацьовував зі своїми акторами точність інтонацій у процесі сценічного спілкування, драматург Расін у другій половині XVII століття створив школу професійних трагічних акторів, школу

французького класицизму, для якої була характерною манера декламації авторського тексту. Школа Расіна довгі роки була панівною в європейському сценічному мистецтві. Кінець XVIII початок XIX сторіччя був періодом поширення виконавської школи французького класицизму на російській сцені. Естетичним критерієм акторської майстерності на той час було досконале володіння словом, декламаційними законами, ритмікою та мелодією вірша. Зовнішня мовна техніка вважалася головним засобом створення ролі. Такі вимоги до форми сценічної поведінки не давали змоги акторам розвивати власну виконавську техніку в напрямку професійного спілкування.

У процесі створення ролі актори фіксували інтонаційний малюнок, надаючи мові декламаційності і патетики. У манері сценічного мовлення XIX ст. був створений певний формальний штамп, який здебільшого вимагав від актора механічного відтворення почуттів. Навчання зводилося до засвоєння стандартної моделі сценічної поведінки. В.І. Немирович-Данченко писав: «Школи... займалися прищепленням штампів. Кохання виражається так, сміх так. Потрібно вчитися сміятися, робити сміх, сльози... Знайдені пристосування заштамповувалися, фіксувалися, переходили від покоління до покоління...» [4, с. 208].

К. Станіславський та В. Немирович-Данченко розробили принципово новий метод сценічної поведінки, який був заснований на конкретних задачах сценічної дії. Закони, або правила логіки поведінки народжуються із сутності людського спілкування, розкривають механізми взаємодії і тому носять загальний характер. Відкривши ці закони, К. Станіславський сформулював їх як закони акторського мистецтва. Основою сценічного існування актора, за К. Станіславським, є професійне спілкування, яке вимагає від виконавця розцінювати спілкування з партнерами, як свідому діяльність, спрямовану на виконання певної творчої задачі.

У процесі професійного спілкування актору необхідно враховувати запропоновані автором обставини та конкретні умови, у яких воно відбувається. Вивчення запропонованих обставин допомагає виконавцю визначити систему зв'язків та партнерських відносин у контексті п'єси згідно з законами професійного спілкування. Ці знання К. Станіславський вважав необхідними для визначення змісту сценічної дії. Шлях до вирішення надзавдання ролі, вистави лежить через систему точно визначених послідовних дій, що проявляються завдяки професійному спілкуванню. К. Станіславський визначив необхідність послідовного вирішення поставлених взаємопов'язаних задач, як закон наскрізної дії, тобто закон логіки сценічної поведінки. У процесі сценічної взаємодії думка персонажа-актора розвивається від відомих понять і тверджень до невідомих, від того, що вже здійснено, до того, що необхідно здійснити. У мовному професійному спілкуванні партнерів народжуються логічні паузи. Відповідно до цього К. Станіславським був сформований закон нового поняття. Сам момент сценічного спілкування передбачає проходження думки від інформації або поняття до судження і висновку. Згідно з законом контексту, думка може бути підтримана партнером, розвинута або відкинута, що обумовило проголошення наступного закону логіки професійного спілкування – закону порівняння і протиставлення. Складна структура мовного професійного спілкування несе в собі інформацію, а також оцінку цієї інформації, тобто прояв особистого ставлення, що є, власне, конкретним змістом і метою професійного спілкування. К. Станіславський на основі дослідження структури професійного спілкування сформував цей закон логіки мовлення як закон підтексту. Закон створення і відтворення послідовної лінії бачень витікає з твердження К. Станіславського, що професійне спілкування відбувається на основі чуттєвого образного уявлення про дійсність, що дає поштовх до виникнення внутрішніх бачень та виявлення важелів впливу на партнера та глядача. Відкриті К. Станіславським закони логіки професійного спілкування диктують правила сценічної поведінки, логіку побудови фрази у діалогах, їх інтонування та допомагають майбутньому актору знаходити вірне рішення у роботі над роллю, стимулюючи його до самостійної творчості.

Для актора важливішим є не текст ролі, а той внутрішній імпульс, який цей текст народжує і сприяє налагодженню процесу професійного спілкування між партнерами і воно лише тоді буде живим, коли текст ролі проголошується, посилається партнеру з точною задачею, з бажанням щось змінити в собі, чи в оточуючих, тобто, актор повинен діяти словом, а це можливо лише в результаті активної участі у творчому процесі всього його психофізичного апарату.

Процес роботи над формуванням професійного спілкування майбутніх акторів, вимагає постійної уваги, оновлення, розвитку, відповідно до того, як оновлюється і розвивається театральне мистецтво.

Досягти високих професійних результатів майбутньому актору неможливо без постійної роботи над вдосконаленням власної творчої природи з метою пошуку і вдосконалення методів професійного спілкування. Виконання цієї творчої задачі не повинне обмежуватися рамками навчального періоду. Ще інтенсивніше ця робота повинна продовжуватися в театрі, де кожна вистава вимагає нових, яскравих засобів професійного спілкування, де кожний драматург потребує власної, оригінальної художньої стилістики сценічного втілення.

На наш погляд, сьогоднішні студенти, майбутні актори дещо пасивно ставляться до процесу формування професійного спілкування, помилково вважаючи, що воно сформується само собою. Одночасно з роботою над вдосконаленням зовнішньої та внутрішньої виконавської техніки, педагогу необхідно працювати над вихованням у студентів наступних якостей:

- прагнення зміцнювати в собі позитивного ставлення до професії актора;
- уміння створювати умови для партнерства і діалогу, що забезпечує рівність позицій всіх учасників навчального процесу та сприяє створенню творчої атмосфери;
- здатність до рольової гри;
- дотримання принципу персональної відповідальності за допущені помилки що стимулює активність студентів у відстоюванні власної авторської позиції.
- впевненості у необхідності стабільної роботи над собою протягом усього творчого життя, а не лише в період навчання; бажання постійного пошуку нових методів, спрямованих на розвиток професійного спілкування та власних творчих можливостей;
- необхідності взаємозв'язку з викладачем, взаємодовіри під час навчання та в процесі професійної діяльності.

Ці якості, на наш погляд, зроблять процес формування професійного спілкування майбутнього актора більш якісним і продуктивним, допоможуть виховати активну творчу особистість, що разом з роботою над неперервним процесом самовдосконалення, буде спрямовувати енергію на пошук шляхів до нових форм органічного існування на сценічному майданчику, форм взаємодії з партнером, з глядачем, адже професійне спілкування є для актора однією з основних професійних характеристик, яка визначає якісний рівень його виконавської майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М. : Роспедагентство, 1995. – 108 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 511 с.
3. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика: Монографія / Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.
4. Немирович-Данченко В.И. Театральное наследие / В.И. Немирович-Данченко. – М. : Искусство, 1952. – 208 с.
5. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1955.
6. Ушинский К.Д. Сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948.

УДК [37.013.42:371.124]:82-34

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ОСНОВИ КАЗКОТЕРАПІЇ» В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Філь О. В., к.пед.н., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті розкрито досвід підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії в рамках курсу «Основи казкотерапії». Він дає змогу поєднати засвоєння майбутніми фахівцями знань з формуванням необхідних умінь, розвитком професійно важливих якостей та відпрацюванням функціонально-рольового потенціалу.

Ключові слова: казкотерапія, соціальний педагог, підготовка, готовність, методи навчання, форми навчання.

Филь Е.В. УЧЕБНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ СКАЗКОТЕРАПИИ» В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье раскрыт опыт подготовки будущих социальных педагогов к использованию метода сказкотерапии в рамках курса «Основы сказкотерапии». Он дает возможность объединить усвоение

будущими специалистами знаний с формированием необходимых умений, развитием профессионально важных качеств и отработкой функционально-ролевого потенциала.

Ключевые слова: сказкотерапия, социальный педагог, подготовка, готовность, методы обучения, формы обучения.

Fil' H.V. TRAINING COURSE «BASICS OF FAIRY-TALE THERAPY» IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article describes the experience of training of future social pedagogues to use the method of fairy-tale therapy in the course "Basics of Fairy-tale Therapy." This course makes it possible to combine the equipment of future specialists with knowledge together with formation of the necessary skills, development of professionally important qualities and working-out of a functional-role capacity.

Key words: fairy-tale therapy, social pedagogue, training, readiness, educational methods, forms of training.

У сучасних складних суспільних умовах все більше розширюється коло проблем, які потребують соціально-педагогічного вирішення. Це духовна деградація, несприятливий соціальний досвід, втрата ціннісних орієнтацій, деформація відносин у суспільстві та родині. Унікальним методом вирішення зазначених проблем є метод казкотерапії. Його використання дає змогу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості. Дієвість казкотерапії порівняно з іншими інноваціями виявляється в багатоваріативному функціонально-змістовому потенціалі, відсутності протипоказань для роботи з різними категоріями клієнтів, в етнічній близькості та природовідповідності українському менталітету. Використання методу казкотерапії на професійному рівні вимагає спеціальної підготовки кваліфікованих соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Слід зазначити, що проблема організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до різних аспектів фахової діяльності знайшла своє вирішення в дослідженнях таких науковців, як Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, О. Лещенко, Г. Локарева, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Пономаренко, В. Сидоров, С. Харченко, Є. Холостова та ін. Питання практики застосування казкотерапії в психолого-педагогічній роботі розкриті в наукових працях О. Бреусенка-Кузнецова, І. Вачкова, А. Гнезділова, Т. Грабенко, О. Деркач, Р. Єфімкіної, Т. Зінкевич-Євстигнєвої, Д. Кудзілова, О. Плетки, О. Прудіус, Н. Радіної, Н. Сакович, Д. Соколова, І. Стішенок, О. Тихонової та ін.

На доцільність застосування казкотерапії в професійній діяльності соціального педагога вказують О. Бреусенко-Кузнецов, О. Деркач, О. Іванівська, А. Капська, С. Савченко, Н. Шкаріна та ін., які розглядають казку як засіб соціалізації особистості.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання нових форм і методів роботи з клієнтом (зокрема, казкотерапії), проблема формування їх готовності до цієї діяльності є, на нашу думку, недостатньо розробленою і потребує теоретичного обґрунтування та практичного вирішення.

Відповідно до цього, метою нашої статті є висвітлення досвіду підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії в рамках курсу «Основи казкотерапії» в Запорізькому національному університеті.

Зазначимо, що курс «Основи казкотерапії» є складовою частиною комплексної чотирирічної методики підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії в професійній діяльності [1]. Його особливістю є інтеграційний та аналітичний характер, оскільки він спирається на цілий комплекс інших дисциплін, що входять до системи підготовки спеціаліста із соціальної педагогіки. Вивчення курсу дає можливість сформулювати глибокі теоретичні знання з використання методу казкотерапії в соціально-педагогічній діяльності та вміння застосовувати казкотерапевтичні методики й техніки в роботі з різними категоріями клієнтів соціального педагога, а також самостійно розробляти казкотерапевтичні програми.

Курс «Основи казкотерапії» належить до циклу самостійного вибору вишу за напрямом підготовки «Педагогічна освіта». Програма з курсу відповідає навчальним та робочим планам професійної підготовки соціального педагога (табл.1).

Мета курсу полягає у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії в професійній діяльності.

У процесі вивчення курсу студенти мають:

- 1) ознайомитися з сутністю та особливостями методу казкотерапії;
- 2) оволодіти основними вміннями застосування методу казкотерапії в роботі з різними категоріями клієнтів соціального педагога;
- 3) розвинути індивідуальні професійно важливі якості, необхідні як для ефективного виконання професійних обов'язків майбутніх соціальних педагогів, так і для всебічного розвитку особистості самого спеціаліста;

- 4) сформувати функціонально-рольову готовність до використання методу казкотерапії, яка передбачає виконання професійних ролей «дослідник-аналітик», «посередник», «учасник спільної діяльності», «соціальний терапевт» та «професіонал».

Таблиця 1 – Календарно-тематичний план навчальної дисципліни «Основи казкотерапії»

№ теми	Змістовні компоненти курсу	Денне відділення			Заочне відділення		
		Разом	Лекції	Практ.	Разом	Лекції	Практ.
МОДУЛЬ I. Теоретичні основи використання методу казкотерапії							
1.	Мета, предмет та завдання вивчення курсу	2	2		1	1	
2.	Роль та місце казки в народній педагогіці	2		2			
3.	Особливості дослідження казки в психолого-педагогічній науці	4	4		1	1	
4.	Етапи розвитку казкотерапії	2	2				
5.	Функції та завдання казкотерапії	4		4			
6.	Форми роботи з казками	10	6	4	3	1	2
МОДУЛЬ II. Особливості практичного використання методу казкотерапії в професійній діяльності соціального педагога							
7.	Соціально-педагогічний потенціал казкотерапії	8	4	4	1	1	
8.	Діагностичний потенціал казкотерапії	10	6	4	4	2	2
9.	Корекційно-розвиваючі та терапевтичні можливості методу казкотерапії	8	4	4	4	2	2
10.	Розробка комплексної казкотерапевтичної програми	6		6	2		2
УСЬОГО ГОДИН:		56	28	28	16	8	8

Реалізація окреслених завдань у процесі вивчення навчальної дисципліни «Основи казкотерапії» дозволить студентам:

- ✓ **отримати знання** з історії дослідження та застосування казки в рамках психолого-педагогічної науки; виникнення та етапів розвитку казкотерапії; функцій казкотерапії; можливостей та сфер застосування казкотерапії в соціально-педагогічній практиці; напрямків казкотерапії, форм роботи з казками; особливостей застосування казкотерапевтичних технік із різними типами клієнтів;
- ✓ **оволодіти** необхідним набором казкотерапевтичних технік (інструментарієм) виховання, діагностики, корекції та розвитку особистості клієнта;
- ✓ **сформувати вміння** визначати найбільш ефективні способи вирішення соціально-педагогічної задачі; обґрунтовувати доцільність застосування методу казкотерапії для вирішення конкретної соціально-педагогічної задачі; оцінювати ресурсні можливості клієнта та оптимально задіяти та розвивати його творчий потенціал у процесі використання казкотерапії; застосовувати казкотерапевтичні техніки, адекватні проблемі клієнта (групи); кваліфіковано й методично правильно користуватися казкотерапевтичним інструментарієм;
- ✓ **засвоїти основні поняття курсу:** казка, метафора, міф, казкотерапія, виховання, діагностика, корекція, розвиток, творчий потенціал особистості, самореалізація, самоактуалізація, ресурсний потенціал особистості, «внутрішня дитина».

Програма курсу «Основи казкотерапії» розрахована на 108 годин, з них: 28 год. – лекції, 28 год. – практичні заняття, 26 год. – самостійна робота, 26 год. – індивідуальна робота.

Курс «Основи казкотерапії» розроблений за вимогами кредитно-модульної системи навчання і складається з двох навчальних модулів.

Модуль 1. Теоретичні основи використання методу казкотерапії

Тема 1: Мета, предмет та завдання вивчення курсу. Поняття казкотерапії. Мета вивчення курсу Основи казкотерапії. Предмет та завдання курсу. Значення курсу Основи казкотерапії в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Основні поняття теми: казка, казкотерапія, «внутрішня дитина», діагностика, виховання, корекція, розвиток, терапія, соціальний педагог, професійна підготовка.

Тема 2: Роль та місце казки в народній педагогіці. Феномен усної народної творчості. Визначення казки, притчі, легенди, історії. Співвідношення казки та міфу. Характерні риси казки. Види та жанри казок. Роль казки в народній педагогіці.

Основні поняття теми: усна народна творчість, казка, притча, легенда, історія, міф, види казок, жанри казок, народна педагогіка.

Тема 3: Особливості дослідження казки у психолого-педагогічній науці. Особливості лінгвістичного дослідження чарівних казок В. Я. Пропом. Дослідження казки в контексті психологічної науки. Особливості юнгіанського аналізу казок. Роль і місце казки у виховному процесі. Механізми впливу чарівних казок.

Основні поняття теми: лінгвістичне дослідження, чарівна казка, юнгіанський аналіз, архетип, ритуал, ініціація, сказитель, біхевіоризм, гіпнотична школа, трансактний аналіз, рольова взаємодія.

Тема 4: Етапи розвитку казкотерапії. Етапи розвитку казкотерапії. Класифікація казок у контексті методу казкотерапії. Роль метафори в казкотерапії.

Основні поняття теми: казка, казкотерапія, метафора, метафоричність мови, терапевтична метафора, терапевтична казка, психологічна казка, психокорекційна казка, медитативна казка.

Тема 5: Функції та завдання казкотерапії. Функції казки в контексті методу казкотерапії. Завдання казкотерапії. Сфери застосування казкотерапії.

Основні поняття теми: казкотерапія, функції казки, діагностика, корекція, профілактика, прогностика, терапія, завдання казкотерапії.

Тема 6: Форми роботи з казками. Розповідання казок. Створення казок. Аналіз казок. Малювання казок. Інсценізація казок. Медитації на казку. Казкова імідж-терапія.

Основні поняття теми: творча активність, дописування казок, переписування казок, аналіз, медитація, імідж-терапія, проєктивна діагностика, драматизація, інсценізація.

Модуль 2. Особливості практичного використання методу казкотерапії у професійній діяльності соціального педагога

Тема 1: Соціально-педагогічний потенціал казкотерапії. Реалізація функцій казкотерапії в професійній діяльності соціального педагога. Особливості казкотерапевтичної роботи з різними типами клієнтів соціального педагога. Індивідуальна та групова казкотерапія.

Основні поняття теми: соціальна педагогіка, функції соціального педагога, типи клієнтів соціального педагога, індивідуальна казкотерапія, групова казкотерапія, групова динаміка.

Тема 2: Діагностичний потенціал казкотерапії. Особливості застосування казки для діагностики проблеми клієнта соціального педагога. Проєктивна графічна діагностика із використанням казки. Особливості проєктивної вербальної діагностики в казкотерапії.

Основні поняття теми: діагностика, казкотерапевтична діагностика, проєктивна діагностика, графічна проєктивна діагностика, вербальна проєктивна діагностика, ресурсний потенціал.

Тема 3: Корекційно-розвиваючі та терапевтичні можливості методу казкотерапії. Огляд існуючих корекційно-розвиваючих і терапевтичних програм. Особливості використання казки як засобу корекції, розвитку та терапії в роботі з різними категоріями клієнтів соціального педагога.

Основні поняття теми: корекція, розвиток, терапія, клієнти соціального педагога.

Тема 4: Розробка комплексної казкотерапевтичної програми. Визначення та конкретизація проблеми клієнта. Постановка цілей та завдань роботи з клієнтом. Розробка орієнтовного плану роботи з клієнтом. Аналіз отриманих результатів та ефективності використання методу казкотерапії в роботі з клієнтом.

Основні поняття теми: казкотерапевтична програма, казкотерапевтична діагностика, корекція, розвиток, терапія, прогнозування та профілактика, клієнт соціального педагога.

Більшість лекційних занять у програмі курсу зосереджені в першому змістовому модулі «Теоретичні основи використання методу казкотерапії», другий змістовий модуль присвячений аналізу особливостей практичного використання методу казкотерапії в професійній діяльності соціального педагога і складається переважно з практичних занять. Лекційна ж форма навчання реалізується в цьому модулі в основному у вигляді коротких лекційних повідомлень, метою яких є теоретичне пояснення й обґрунтування практичних завдань і тренінгових вправ. Під час викладання теоретичного матеріалу у формі лекції ми пропонуємо використовувати такі методи активізації роботи студентів, як проблемні запитання, приклади, дискусії тощо.

На практичних заняттях з курсу «Основи казкотерапії» майбутні соціальні педагоги мають виконувати різні завдання та вправи, представляти результати самостійної роботи й виступати з повідомленнями. Практичні аудиторні завдання та вправи спрямовані як на розвиток умінь використання казкотерапевтичних методик і технік, так і на розвиток особистісних професійно важливих якостей майбутніх фахівців. При розробці практичних завдань ми спиралися на праці Д. Вагапової, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Д. Кудзілова, Дж. Родарі. Це, зокрема, такі вправи, як: створення казки на основі одного слова, створення казки на основі «помилки», казка на новий лад, написання власної казки та ін. Позааудиторна самостійна робота студентів з оволодіння методом казкотерапії представлена цілим рядом варіативних завдань, спрямованих як на відпрацювання умінь використання казкотерапевтичних методик і технік, так і на узагальнення й систематизацію отриманих знань. До кожного завдання нами подані окремі методичні рекомендації з особливостей його проведення та аналізу [2].

Для організації індивідуальної роботи студентів нами були розроблені різні за складністю індивідуальні завдання (далі – ІДЗ) творчо-пошукового та дослідного характеру. Студенти мають змогу самостійно обрати для виконання одне або декілька завдань з урахуванням того, що загальна сума балів за виконану роботу не має перевищувати 20.

ІДЗ №1. Передбачає адаптування студентом існуючої казкотерапевтичної методики для соціально-педагогічної діяльності та оцінюється в 10 балів. Робота проводиться на основі матеріалів лекцій та практичних занять з курсу «Основи казкотерапії», а також самостійного вивчення літератури.

Програма має складатися з таких частин:

- підбір казкотерапевтичної методики – 1 бал;
- виділення можливих функцій використання обраної методики в соціально-педагогічному контексті – 1 бал;
- виділення груп клієнтів соціального педагога та окреслення проблематики, у вирішенні якої використання обраної методики буде найбільш доцільним, постановка цілей та завдань роботи – 2 бали;
- власне адаптування обраної методики для конкретної групи клієнтів, чи для вирішення певної соціально-педагогічної проблеми – 5 балів;
- прогнозування ефективності використання обраної методики в роботі з клієнтом чи групою – 1 бал.

ІДЗ №2. Створення «портрета» соціального педагога казкотерапевта. Робота передбачає дві форми: групову та індивідуальну, і складається з двох частин: створення колажу, його описання (у вигляді есе) та представлення. Виконане завдання оцінюється в 10 балів.

Вимоги до виконання.

1) Наявність колажу:

- висвітлення всіх частин «портрета» – 4 бали;
- естетичність виконання – 1 бал.

2) Наявність есе:

- грамотний опис компонентів «портрета» – 4 бали.

3) Представлення роботи із обов'язковими висновками аудиторії – 1 бал.

Частини «портрета», обов'язкові для висвітлення:

- професійно-діяльна (наявність необхідних знань, сформованість умінь роботи з клієнтом із застосуванням методу казкотерапії);
- індивідуально-особистісна (сформованість особистісних якостей, необхідних для ефективного використання методу казкотерапії в професійній діяльності);
- функціонально-рольова (реалізація соціальним педагогом власного функціонально-рольового потенціалу при використанні методу казкотерапії);
- креативно-адаптивна (реалізація творчого підходу до використання методу казкотерапії у професійній соціально-педагогічній діяльності).

ІДЗ №3. Передбачає розробку студентом казкотерапевтичної програми, яка може використовуватись соціальним педагогом у майбутній професійній діяльності. Програма створюється на основі матеріалів

лекцій та практичних занять з курсу «Основи казкотерапії», а також самостійного вивчення літератури, та оцінюється в 20 балів.

Програма має складатися із таких частин:

- вибір проблематики та групи клієнтів, на роботу з якими спрямована програма, – 1 бал;
- грамотна постановка цілей та завдань роботи – 2 бали;
- підбір необхідних казкотерапевтичних методик з урахуванням мети та завдань роботи – 4 бали;
- розробка орієнтовного плану роботи з клієнтом чи групою – 8 балів;
- аналіз отриманих результатів та прогнозування ефективності її використання в роботі з клієнтом чи групою – 5 балів.

Обов'язковою умовою створення програми є те, що майбутні фахівці мають використати в ній декілька логічно зв'язаних казкотерапевтичних методик різного спрямування (діагностичну, корекційну, терапевтичну, виховну тощо). Для обговорення результатів виконаного завдання можна використовувати форму круглого столу, метою якого є представлення розроблених програм та їх попередній аналіз. Обов'язковим пунктом звітування має бути відзначення труднощів, які виникали в процесі розробки, а також шляхів їх подолання. Формат круглого столу при такому обговоренні дає змогу почути якомога більше думок з приводу тієї чи іншої програми, а також отримати цінні поради щодо подолання труднощів у її розробці, адже при першому виконанні такого завдання студенти можуть стикатися з такими типовими труднощами, як невміння комбінувати методики й техніки в логічну послідовність, невміння спрогнозувати час проведення кожної методики та її ефективність тощо.

Щодо контролю навчальних досягнень студентів під час вивчення курсу «Основи казкотерапії», ми можемо виділити такі його види:

- поточний самоконтроль (реалізується майбутніми соціальними педагогами самостійно в процесі виконання практичних завдань і не виражається у вигляді оцінки);
- підсумковий самоконтроль (являє собою оцінювання студентом результатів власної діяльності і не відображається у вигляді оцінки);
- поточний взаємоконтроль (виражається у взаємному обговоренні й оцінюванні майбутніми соціальними педагогами виконаних практичних завдань один одного на практичних та семінарських заняттях протягом усього курсу; може супроводжуватися оцінкою або виражатися у вигляді коментарів та зауважень);
- підсумковий взаємоконтроль (реалізується у взаємному оцінюванні майбутніми соціальними педагогами ефективності виконаного індивідуального завдання і виражається у вигляді оцінки, яка враховується викладачем при виставленні залікових балів);
- поточний контроль з боку викладача (полягає в проміжному оцінюванні результатів самостійної діяльності студента і може виражатися у вигляді оцінки чи коментарів, доповнень та зауважень з боку викладача)
- підсумковий контроль з боку викладача відображається в балах, виставлених за результатами складання заліку.

Залікове заняття з курсу «Основи казкотерапії» проводиться у вигляді усного опитування, яке складається з трьох запитань:

- теоретичне питання, спрямоване на перевірку основних понять і знань з дисципліни;
- практико-зорієнтоване питання, яке передбачає пояснення або характеристику окремих казкотерапевтичних методик та технік;
- написання певного виду казки: дидактичної, психокорекційної, психотерапевтичної, медитативної.

Теоретичне питання та практико-зорієнтоване питання оцінюється за показниками повної і вірної відповіді (максимально 5 балів):

5 балів – повна і правильна відповідь,

3–4 бали – правильна але неповна відповідь;

0–2 балів – питання не розкрито, або майже не розкрито.

Написання казки – оцінюється максимально в 10 балів за такими критеріями:

- адекватність написаної казки її виду за отриманим завданням (3 бали),
- дотримання основних правил написання певного виду казки (2 бали);

- обґрунтування можливостей використання написаної казки та видів роботи з нею (5 балів).

Таким чином, заліковий бал за результатами курсу «Основи казкотерапії» максимально об'єктивно відображає рівень засвоєння студентами теоретичного та практичного матеріалу. Складовою підсумковою оцінки є бали, які майбутні соціальні педагоги виставляють один одному за результатами взаємоконтролю. Процедура взаємоконтролю полягає в тому, що після відповіді студента на семінарському занятті або після представлення результатів виконання практичної вправи чи завдання він має обрати двох одногрупників, один з яких виступає в ролі критика (тобто робить певні зауваження, доповнення тощо), а інший має дати позитивну характеристику почутому. Кожен з обраних також оголошує ту кількість балів (відповідно до розроблених критеріїв), на яку заслуговує той, хто виступає. Викладач при цьому може заперечити або підтвердити виставлену оцінку, апелюючи до критеріїв, розроблених для кожного практичного завдання. Така форма взаємооцінювання дає змогу не лише отримати максимально об'єктивну оцінку, виражену в балах, а й почути конструктивну критику та похвалу з боку одногрупників і викладача.

Для визначення ефективності викладання дисципліни «Основи казкотерапії» ми вважаємо за доцільне отримання зворотнього зв'язку від студентів у вигляді підсумкового анонімного анкетування наприкінці курсу. Його особливістю є те, що воно передбачає не лише оцінювання якості підбору змісту та особливостей викладання курсу, а й визначення студентом ефективності власної роботи протягом засвоєння дисципліни «Основи казкотерапії», а також внесення пропозицій щодо покращення змісту курсу та методів його викладання і засвоєння (табл. 2).

Таблиця 2 – Підсумкова анкета для оцінювання ефективності викладання дисципліни «Основи казкотерапії»

Запитання	Ступінь оцінювання
1. Оцініть, наскільки мета курсу «Основи казкотерапії» співвідноситься із: Вашою навчальною метою; Вашими професійними інтересами; Вашими особистісними зацікавленнями.	0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5
2. Наскільки зміст курсу відповідав Вашим очікуванням?	0 1 2 3 4 5
3. Чи викликала тема курсу інтерес?	0 1 2 3 4 5
4. Назвіть теми занять, які Вам найбільше сподобалися, запам'яталися	
5. Які теми Ви хотіли б розглянути більш докладно?	
6. Як Ви оцінюєте атмосферу та стиль організації занять з курсу?	0 1 2 3 4 5
7. Як Ви оцінюєте загальне матеріально-технічне забезпечення курсу?	0 1 2 3 4 5
8. Як Ви оцінюєте загальний рівень проведення лекційних занять?	0 1 2 3 4 5
9. Як Ви оцінюєте загальний рівень проведення практичних занять?	0 1 2 3 4 5
10. Наскільки курс задовольнив Ваші потреби у: одержанні знань; отриманні інформації; набутті професійних умінь/навичок; розвитку особистісних якостей.	0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5
11. Як Ви оцінюєте побудову та структуру курсу?	0 1 2 3 4 5
12. Як Ви оцінюєте загальну кваліфікацію педагога?	0 1 2 3 4 5
13. Як Ви оцінюєте власні навчальні успіхи в: одержанні знань; отриманні інформації; набутті професійних умінь/навичок; розвитку особистісних якостей.	0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5
14. Чи задоволені Ви загалом своїми навчальними успіхами?	0 1 2 3 4 5
15. Як Ви оцінюєте власну активність під час аудиторних занять?	0 1 2 3 4 5
16. Як Ви оцінюєте власну активність під час самостійної роботи?	0 1 2 3 4 5
17. Оцініть, наскільки знання та досвід, отримані під час вивчення курсу «Основи казкотерапії», можуть бути корисні у власній професійній діяльності	0 1 2 3 4 5
18. Як Ви оцінюєте вибір та ефективність методів та технологій навчання?	0 1 2 3 4 5
19. Назвіть форми та методи роботи, які вам найбільше сподобалися, запам'яталися	
20. Які форми та методи роботи з казкою Ви вважаєте найбільш доцільними у власній професійній діяльності?	

Примітки: 0 – цілком незадовільно; 1 – незадовільно; 2 – задовільно; 3 – посередньо; 4 – добре; 5 – дуже добре.

Наведемо результати аналізу підсумкового анкетування майбутніх соціальних педагогів Запорізького національного університету наприкінці вивчення курсу «Основи казкотерапії». В опитуванні брали участь 20 студентів однієї навчальної групи. Шляхом аналізу результатів анкетування було визначено, що для 20% студентів мета курсу «Основи казкотерапії» дуже добре співвідноситься із власною навчальною метою; для 35% студентів – із професійними інтересами, і для 45% студентів – із особистісними зацікавленнями.

Для більшості майбутніх соціальних педагогів (89% студентів) зміст курсу повністю відповідав їх очікуванням. Так само для більшості майбутніх фахівців теми, які розглядалися протягом курсу «Основи казкотерапії», викликали інтерес та зацікавлення (67% студентів). Серед тем, які найбільше запам'яталися, майбутні соціальні педагоги відзначали такі: форми роботи з казками (створення та інсценування казок, малювання казок), діагностичний потенціал казкотерапії, терапевтичні можливості методу казкотерапії. Основна частина студентів висловила бажання приділити значну кількість навчального часу тренінговій казкотерапевтичній роботі, що було цілком логічним, адже використання методик на практиці, як правило, цікавіше за їх теоретичне вивчення.

Атмосфера та стиль організації занять з курсу був оцінений загалом позитивно (68% студентів), так само, як і його матеріально-технічне забезпечення (45% студентів). Загальний рівень проведення лекційних занять майбутні соціальні педагоги оцінили «добре» (38% студентів) та «дуже добре» (62% студентів). Загальний рівень проведення практичних занять – так само «добре» (51% студентів) та «дуже добре» (49% студентів). За твердженням майбутніх соціальних педагогів, навчання з курсу «Основи казкотерапії» дало змогу задовольнити потреби в здобутті знань переважно на рівні «добре» (57% студентів); потреби в отриманні інформації – на рівні «дуже добре» (78% студентів); потреби в набутті професійних умінь – на рівні «добре» (76% студентів) і «посередньо» (22% студентів); потреби в розвитку особистісних якостей – на рівні «добре» (87% студентів).

Щодо побудови та структури курсу «Основи казкотерапії», то за результатами підсумкового анкетування більшість майбутніх соціальних педагогів оцінила їх на рівні «дуже добре» (84% студентів). Загальну кваліфікацію педагога було також оцінено досить високо (90% студентів – «дуже добре»). Власні навчальні успіхи в здобутті знань майбутні фахівці оцінили переважно на рівні «добре» (77% студентів) та «посередньо» (14% студентів); успіхи в отриманні інформації – на рівні «добре» (75% студентів) та «дуже добре» (21% студентів); у набутті професійних умінь – на рівні «добре» (84% студентів) та «посередньо» (12% студентів); у розвитку особистісних якостей – на рівні «добре» (67% студентів) та «дуже добре» (33% студентів). Щодо загальної задоволеності своїми навчальними успіхами, то вони знаходилися на рівні «дуже добре» (56% студентів) та «добре» (34% студентів).

На запитання «Як Ви оцінюєте власну активність під час аудиторних занять?» 45% студентів відповіли «добре», а 33% – «дуже добре». Власну активність під час самостійної роботи 42% студентів оцінили «добре», а 25% – «посередньо». Більшість майбутніх соціальних педагогів (73% студентів) відзначили, що здобуті знання та досвід будуть корисними для них у майбутній професійній діяльності. Так само основна частина майбутніх фахівців високо оцінили добір форм та методів навчання (67% студентів). Найбільше студентам запам'яталися такі форми та методи навчання, як тренінг, виконання практичних вправ та завдань, взаємооцінювання, круглий стіл. Щодо форм та методів казкотерапевтичної роботи із клієнтами, то майбутні соціальні педагоги найчастіше визначали такі з них: створення казки, «Карта казкової країни», «Острів скарбів», «Казкові фігурки», тобто ті, які були апробовані на практиці.

Таким чином, вважаємо, що розроблений нами курс «Основи казкотерапії» є важливим засобом формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності. Він дає змогу поєднати засвоєння майбутніми фахівцями знань з формуванням необхідних умінь, розвитком професійно важливих якостей та відпрацюванням функціонально-рольового потенціалу. Перспективним, на нашу думку, є також розробка та впровадження в освітню практику програм підвищення кваліфікації фахівців соціономічної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів) за напрямом казкотерапія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Філь О. В. Методика формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії / О. В. Філь // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 6. – Ч. 2. – С. 185–187.
2. Філь О. В. Основи казкотерапії: метод. рекомендації для студентів 4 курсу факультету соціальної педагогіки та психології, напрям підготовки «Педагогічна освіта» / Олена Вікторівна Філь. – Запоріжжя: ЗНУ, 2010. – 78 с.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету

Педагогічні науки

№ 2(15), 2011

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані
у редакційно-видавничому відділі
Запорізького національного університету
тел. (061) 228-75-47

Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 33,5
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.